

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ART QUI RELIE,
UN MODÈLE DE PRATIQUE ARTISTIQUE AVEC LA COMMUNAUTÉ :
PRINCIPES ET ACTES

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
JOËLLE TREMBLAY

MARS 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il m'est agréable de remercier ceux qui, par leur soutien, leur conseil ou leur entourage, ont participé à l'élaboration de cette thèse. Ma dette intellectuelle est particulièrement grande à l'égard de deux personnes. J'exprime ma profonde gratitude à Pierre Gosselin, directeur de thèse et à Monique Régimbald Zeiber, co-directrice de thèse, tous deux professeurs à l'université du Québec à Montréal, d'avoir accepté de diriger mes recherches. Pendant toutes ces années, ils ont fait preuve de générosité, d'une capacité d'écoute et de perspicacité. À partir de leur connaissance du processus de création, des pratiques actuelles et du développement de la personne par l'expérience de l'art, ils ont relancé la pensée avec des interrogations, parfois des bousculades et des paroles éclairs pour mieux voir. Je leur serai toujours reconnaissante pour les échanges que nous avons eus, pour leur confiance et leur exigence qui ont accompagné l'épreuve solitaire et fécondante d'un doctorat. Le lien bâti entre nous reste un cadeau vivant.

Aux différentes étapes de son écriture, cette thèse a bénéficié d'une lecture consciencieuse et d'un regard attentif sur la pratique, de plusieurs personnes dont je sais gré des nombreuses remarques : Patrice Loubier professeur au département d'histoire de l'art, Mona Trudel professeure à l'École des arts visuels et médiatiques, Richard Lachapelle, professeur en Art Education à l'Université Concordia, Didier Méhu, professeur au département d'histoire de l'art de l'Université Laval. Il m'importe également de remercier les professeurs de l'Université du Québec à Montréal, qui par leurs séminaires ont su être stimulants, avec les auteurs et les pratiques artistiques qu'ils me firent découvrir en début de

parcours et avec leurs commentaires sur les premiers balbutiements d'écriture. Je pense particulièrement à Jean-Philippe Uzel du département d'histoire de l'art, à Josette Féral de l'École supérieure de théâtre, à Sylvie Fortin du département de danse, à Louise Poissant doyenne à la faculté des arts et à Sophie Jama, anthropologue. Je tiens également à remercier mes collègues de l'École des arts visuels de l'Université Laval, pour leur soutien m'ayant permis de mener à bien mes divers engagements; je remercie également mes étudiants, dont la présence enthousiaste a contribué à donner sens aux recherches.

Je remercie aussi tous ceux qui ont contribué à une réflexion sur des problématiques précises touchant à ce genre de pratiques avec des communautés, en particulier, Maître Normand Tamaro spécialiste des droits d'auteurs, Gilles Lessard de la SODART et de la SODRAC, Johanne Chagnon et Devora Neumark d'Engrenage noir, Adriana de Oliveira et Anne Bertrand du Centre des arts actuels Skol, Gorgia Volpe de l'atelier de la mezzanine, Doyon-Demers et Constanza Camelo, Gaétan Leboeuf. Je suis reconnaissante envers tout ceux qui, engagés avec des communautés avec un souci de justice sociale et un intérêt pour l'art, ont accepté de dialoguer, participant eux aussi à lever des voiles : Bernadette et Didier Robert, Monique Tonglet-Vélu, Ignace Fabiani, Urs Joseph Kel, Mary et Michel Viénot, Guy Demers, Serge Gagné, Santiago, pour n'en nommer que quelques-uns; je ne peux passer sous silence également toutes les personnes qui ont collaboré à la réflexion en cours même de l'action, lors de la réalisation de projets; je pense plus particulièrement à Ludger Dubé, Marie Desgagné, Louise Boileau, directeurs d'écoles primaires, à François Couture conseiller pédagogique, à Maria Côté, à Lise allie et Josée Matte et à mes étudiants de l'Université Laval. En fin de parcours, je tiens à remercier Marie Trudel qui a eu la générosité de passer l'écriture de la thèse au peigne fin.

Enfin, c'est avec une grande reconnaissance que je dis merci à mes trois amies-presque-sœurs, Sophie Cloutier, Denise Martel et Constance Guilmette, ainsi qu'à mes trois enfants, Anne-Laure, Raphaël et Marie-Pascale, dont la présence fidèle a soutenu l'ensemble des jours, des mois et des années, lors de ce quotidien fragile et précieux où se noue la vie.

Pour terminer, il m'est essentiel de remercier mes parents, particulièrement mon père, consciente de la dette intellectuelle majeure que j'ai à son égard, étant lui-même engagé dans une pratique de création, celle de la musique, et dans une réflexion sur la société, à travers l'histoire culturelle des grandes aspirations humaines. Durant la traversée du doctorat, jusqu'à l'été 2009, poursuivant nos habitudes d'obstinations fertiles, nous avons discuté de très nombreuses fois et découpé diverses pensées du jour pour essayer de mieux saisir l'importance de-tout-ça et pour situer *l'art qui relie* dans le contexte actuel. Les échanges que nous avons eus résonnent encore; ils imprègnent furtivement cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xiv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	
PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE	
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1.1 Origine de la pratique de <i>l'art qui relie</i>	5
1.1.1 Origines familiales de l'artiste, ancrage de valeurs et de croyances ...	5
1.1.1.1 La valeur accordée à l'art	6
1.1.1.2 La valeur accordée à l'engagement social	7
1.1.2 Expériences initiales qui fondent les fonctionnements	9
1.1.2.1 Une façon de fonctionner pour créer des liens de qualité	10
1.1.2.2 Une formation multidisciplinaire	10
1.1.2.3 Les années du Théâtre de l'Oiseau	12
1.1.3 Expériences subséquentes : de l'être-avec au faire avec	14
1.2 Problème de recherche	16
1.2.1 Un travail de recherche amorcé à la maîtrise :	
premier portrait de <i>l'art qui relie</i>	17
1.2.2 Nature du problème de recherche	17
1.2.3 Objectifs et questions de recherche	19
1.3 Recension des écrits et des pratiques	21
1.3.1 Recension des écrits sur les pratiques contextuelles, relationnelles, communautaires	21

1.3.2 Recension des pratiques artistiques	24
1.3.2.1 Pratiques artistiques « pour » la communauté	25
1.3.2.2 Pratiques artistiques « dans » la communauté	26
1.3.2.3 Pratiques artistiques « avec » la communauté	30
1.4 Justification de la recherche	34
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	37
2.1 La perspective heuristique	38
2.1.1 La question de recherche : première opération	39
2.1.2 L'exploration : deuxième opération	40
2.1.3 L'exploration : modes de collecte des données	40
2.1.3.1 La vidéo, le tournage	42
2.1.3.2 Le journal <i>Powerpoint</i>	44
2.1.3.3 Les documents	47
2.1.3.4 Le récit de vie	48
2.1.4 La compréhension : troisième opération	48
2.1.5 La compréhension : traitement des données	49
2.1.5.1 La vidéo, le montage comme synthèse	49
2.1.5.2 La vidéo, la diffusion et co-investissement dialogique	52
2.1.5.3 Analyse des journaux <i>Powerpoint</i>	53
2.1.5.4 Analyse des divers documents	53
2.1.5.5 Analyse du récit de vie	54
2.1.5.6 Le paysage d'idées comme synthèse des différentes analyses	54
2.1.6 La communication de la recherche	54
2.2 La perspective systémique	57
2.2.1 Préceptes de l'approche systémique	58
2.2.2 Le paysage d'idées comme mode pour construire la représentation	60
2.3 Déontologie	63

DEUXIÈME PARTIE

L'ART QUI RELIE : EXPOSITION, PRINCIPES ET ACTES

CHAPITRE III

L'ART QUI RELIE À TRAVERS L'EXPOSITION QUI EN TÉMOIGNE ... 66

3.1 Objectifs de l'exposition et critères de sélection des œuvres 67

3.2 Choix du lieu de l'exposition 68

3.2.1 La diffusion des œuvres témoignant de *l'art qui relie* : un dilemme 69

3.2.2 Intégration de l'exposition à un espace muséal 70

3.2.3 Pertinence du Musée des beaux arts de Mont-Saint-Hilaire 71

3.3 L'exposition doctorale *L'art qui relie* 73

3.3.1 Description des espaces d'exposition 74

3.3.2 Parcours de l'exposition *L'art qui relie*, description des œuvres choisies 75

3.3.3 L'événement comme exubérance dans l'exposition 90

3.4 Rendre compte de *l'art qui relie* : trois circonstances et deux pôles de création 91

3.4.1 Trois projets exemplaires, trois circonstances de création 91

3.4.2 La circulation entre deux pôles de création 98

CHAPITRE IV

PRINCIPES DE *L'ART QUI RELIE* : CE QUI FAIT ŒUVRE,

POSTURES ET FILIATIONS THÉORIQUES 102

4.1 Le « grand chantier » de *l'art qui relie* dans un schéma 103

4.1.1 Un « grand chantier » 104

4.1.2 *L'art qui relie* « va » 105

4.1.3 Les méandres de la ligne 105

4.2 Ce qui fait œuvre dans *l'art qui relie* : l'Œuvre-édifice 1064.2.1 « Ça *L'Œuvre-édifice* » 107

4.2.2 L'œuvre 109

4.2.3 L'être à l'œuvre 110

4.2.4 L'œuvre d'être 111

4.3	Postures et engagements de <i>l'art qui relie</i>	113
4.3.1	Faire avec	115
4.3.2	Faire don	116
4.3.3	Se faire	116
4.4	Filiations théoriques éclairant <i>l'art qui relie</i>	117
4.4.1	Filiations théoriques relatives à « l'art »	118
4.4.1.1	Un art contextuel réalisé <i>in situ</i> : Ardenne	119
4.4.1.2	Une approche relationnelle : Bourriaud	121
4.4.1.3	De l'« être-avec » au toucher : Nancy	122
4.4.2	Filiations théoriques relatives à ce « qui relie »	123
4.4.2.1	Le concept de reliance : Bolle de Bal	124
4.4.2.2	L'action dialogique, se relier pour la liberté : Freire	126
4.4.2.3	L'acteur conscient et relié, conditions d'humanité : Arendt	129
4.4.2.4	L'expérience de l'art, un lien au vivant : Dewey	130
4.4.2.5	Ce qui relie : le jeu (Winnicott), la joie (Basset) et le don (Godbout)	132
CHAPITRE V		
LES ACTES DE CONCEPTION DANS <i>L'ART QUI RELIE</i>		133
5.1	Acte I : Recevoir une commande; connaître les acteurs et leurs rôles ...	133
5.1.1	La commande	134
5.1.2	La communauté, ses acteurs et leurs rôles	137
5.1.2.1	Le responsable	139
5.1.2.2	Les participants	141
5.1.2.3	Les satellites	142
5.1.2.4	Le complice	144
5.1.3	L'artiste : ses rôles	146
5.1.3.1	L'étranger	148
5.1.3.2	Le maître d'œuvre	150
5.1.3.3	La sage-femme	154

5.2	Acte 2 : Se faire proche, s'imprégner d'un contexte	155
5.2.1	La plongée de l'artiste dans la communauté	155
5.2.2	Conditions d'un « être-avec » conduisant à l'action dialogique ...	157
5.2.2.1	Avoir de l'intérêt pour l'autre	158
5.2.2.2	Accueillir la personne globalement	159
5.2.2.3	Prendre le temps d'établir un dialogue	160
5.2.3	Un regard d'artiste sur les personnes et sur les matériaux de création	162
5.2.4	Établir la symptomatique : dresser un portrait	164
5.3	Acte 3 : Prendre de la distance pour accomplir	
	un « retournement » de la commande	165
5.3.1	Prendre de la distance pour voir	166
5.3.1.1	Le concept de distanciation	166
5.3.1.2	L'œil-de-vieux comme outil pour créer de la distance	168
5.3.1.3	Se retirer dans l'atelier pour prendre de la distance	169
5.3.2	Le retournement	171
5.3.2.1	Un retournement, définitions	172
5.3.2.2	Le retournement comme concept opératoire	172
5.3.3	Les phases du retournement de la commande	173
5.3.3.1	Se retrouver	174
5.3.3.2	Désirer une œuvre avec cette communauté là	175
5.3.3.3	Résister à la commande	177
5.3.3.4	Relier différents intérêts	179
5.3.3.5	Voir : la commande « retournée »	181
5.4	Acte 4 : S'accorder sur la proposition visuelle « retournée »	183
5.4.1	S'accorder globalement	184
5.4.2	Rassurer	185
5.4.3	Embarquer	186
5.5	Synthèse du chapitre V : les actes de conception dans <i>l'art qui relie</i>	188

CHAPITRE VI	
LES ACTES DE RÉALISATION DANS <i>L'ART QUI RELIE</i>	192
6.1 Acte 5 : Réaliser des dispositifs pour donner lieu à la création	192
6.1.1 Comprendre le jeu comme base de l'expérience culturelle	193
6.1.1.1 Un jeu de construction	194
6.1.1.2 La confiance, un socle pour jouer	197
6.1.2 Installer un lieu-autre, une hétérotopie	198
6.1.2.1 Une installation d'ateliers <i>in situ</i>	199
6.1.2.2 Dispositif d'ouverture : réjouir les sens	201
6.1.2.3 Dispositif d'ébranlement : surprendre	202
6.1.3 Prévoir un temps-autre : une hétérochronie	204
6.1.3.1 Dispositif de présence : installer la durée	204
6.1.3.2 Dispositif de contournement : transformer le temps chronométré	205
6.1.4 Permettre d'être-autre	206
6.1.4.1 Dispositif du « trop » : s'engager ensemble	207
6.1.4.2 Dispositif d'entrée de jeu : se changer	211
6.1.5 Poser les règles du jeu : dispositifs d'unité	212
6.1.5.1 La motivation : intéresser pour unir	213
6.1.5.2 Caractéristiques générales des règles	214
6.1.5.3 Dispositif de matérialité	215
6.1.5.4 Dispositif de progression	216
6.2 Acte 6 : Faire l'œuvre, la réalisation avec les participants	218
6.2.1 Établir la joie comme dynamique, parcours et aboutissement	219
6.2.1.1 La joie comme dynamique	220
6.2.1.2 La joie comme parcours : vivre-avec, être-avec	221
6.2.1.3 La joie comme résultat : culmination d'existence	223

6.2.2 Passer de la curiosité à l'émerveillement : une reliance au monde	224
6.2.2.1 Observer : l'œil avec le corps	224
6.2.2.2 Voir : l'œil avec la main	226
6.2.2.3 Regarder : être vivant	228
6.2.3 Passer du conforme à la singularité : une reliance ontologique	230
6.2.3.1 La complexité du réel comme résistance au conforme	230
6.2.3.2 Des singularités comme autonomie de l'Œuvre-édifice	231
6.2.4 Passer de la performance à l'imperfection : une reliance sociale	232
6.2.4.1 La vulnérabilité : un dessin qui regarde	232
6.2.4.2 Des imperfections reliées comme puissance de l'Œuvre-édifice	234
6.2.5 Faire œuvre commune	235
6.2.5.1 Dépendance du maître d'œuvre : les participants dirigent	235
6.2.5.2 Dépendance des participants : le maître d'œuvre compose	236
6.2.5.3 L'œuvre des participants	237
6.3 Acte 7 : Réaliser un événement qui relie	240
6.3.1 Comprendre le don comme lien social	240
6.3.1.1 Une alternative à l'utilitarisme de la pensée : l'appât du don	241
6.3.1.2 Caractéristiques des différentes catégories de liens sociaux	242
6.3.1.3 Le don comme lien social d'importance	244
6.3.2 Exposer : une « mise-en-vue »	245
6.3.3 Réaliser l'exposition	247
6.3.4 Réaliser : l'exposition comme interface au « plus-être »	248
6.3.4.1 Un « savoir joyeux », la résonnance face à l'œuvre	248
6.3.4.2 De l'inattendu au rire	250
6.3.4.3 De la liberté à la gravité	251
6.3.5 Rassembler, un événement contextuel et festif <i>qui relie</i>	253
6.4 Synthèse du chapitre VI : Les actes de réalisation dans <i>l'art qui relie</i>	255
CONCLUSION	259

APPENDICE A	
CANTIQUE DES CRÉATURES	270
APPENDICE B	
EXEMPLES D'ENTENTES ENTRE L'ARTISTE ET LE RESPONSABLE ...	272
APPENDICE C	
ARTICLE : MODES MÉTHODOLOGIQUES (2008)	278
APPENDICE D	
CRÉDITS PHOTOGRAPHIQUES	291
APPENDICE E	
SYNTHÈSE VIDÉO DE RÉSULTATS DE RECHERCHE	292
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE	294

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Les cinq savoirs, Van der Maren (1995, p. 49)	19
2.1	Interrelation et séquences des processus de recherche heuristique, tiré de la traduction qu'Haramain (1988, p. 27) a fait de Craig (1978) ...	39
2.2	Exemple d'une page de journal <i>Powerpoint</i>	46
2.3	Exemple du nombre de liens-courriel réalisés pour <i>Ça me regarde</i> : 216	47
2.4	Paysage d'idées en cours de développement	61
2.5	Gros plan sur le paysage d'idées : un surgissement de concepts	62
3.1	Carton d'invitation à l'exposition <i>L'art qui relie</i>	66
3.2	<i>Éclair d'écrits – Leduc / Borduas</i> (2005) Bibliothèque Armand Cardinal, Mont-Saint-Hilaire (janv. 2010)	73
3.3	Une entrée commune au musée et à la bibliothèque	74
3.4	Plan des salles d'exposition	75
3.5	Vue d'ensemble de la grande salle d'exposition	76
3.6	<i>Grands-visages-pour-la-main-gauche</i> , 2004, encre sur papier, 3m x 15m	77
3.7	<i>Ça-nous-regarde IV</i> , 2006-2010, crayon feutre indélébile sur acétate et plexiglas, 4m x 9m x 4m...	78
3.8	<i>Ça-nous-regarde IV</i> , 2006-2010 (détail 1)	79
3.9	<i>Ça-nous-regarde IV</i> , 2006-2010 (détail 2)	79
3.10	<i>Quête de cris</i> , 2009, œuvre vidéo, 3 minutes 25 secondes	80
3.11	<i>Chambre d'encre</i> , 2004-2010, encre de Chine sur papier, 2m x 3m	81

3.12	<i>18 mars 2007, 10h00</i> 2007, huile sur bardeau de cèdre, 10 cm x 30 cm	82
3.13	Disposition dans l'espace : <i>18 mars 2007, 10h00</i> et <i>Quête de cris</i> ...	82
3.14	<i>Cabinet de curiosité</i> (2010)	83
3.15	Commentaire de Jimmy, École St Nazaire, 2008	83
3.16	<i>Les deux lettres</i> , 2010, installation vidéo	84
3.17	<i>Côté cours (sic)</i> 2005-2008, 2010	85
3.18	Détails #1 de <i>Côté cours (sic)</i> 2005-2008, 2010	86
3.19	Détails #2 de <i>Côté cours (sic)</i> 2005-2008, 2010	87
3.20	Peintures en contexte, diffusées dans les lieux de réalisation	88
3.21	<i>Éclair d'écrits / Leduc Borduas</i> (2005), le concept, l'invitation ...	89
3.22	Représentation des pôles et circonstances de création de <i>l'art qui relie</i> ...	92
3.23	<i>Grands-visages-pour-la-main-gauche</i> , 2004	93
3.24	<i>Ça-nous-regarde IV</i> , 2006-2010	95
3.25	<i>Quête de cris</i> , 2009, œuvre vidéo, 3 minutes 25 secondes	96
3.26	Une synergie entre les deux pôles de la pratique, tirant partie de trois circonstances de création	98
3.27	<i>Les deux lettres</i> , 2010, installation vidéo	100
4.1	Le « grand chantier » de <i>l'art qui relie</i>	104
4.2	« <i>Ça L'Œuvre-édifice</i> », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	106
4.3	« Être-avec », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	110
4.4	<i>Marches, illusion d'optique</i> , École primaire St Mary's, 2005	113
4.5	« Faire », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	114
4.6	« Va », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	118
4.7	« Vers », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	123
4.8	« Reliance », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	126

5.1	Représentation de l'artiste à travers ses rôles	148
5.2	« Retournement », mot-clef dans le paysage d'idées	171
5.3	Concevoir une œuvre de <i>l'art qui relie</i> , actes 1, 2, 3 et 4	188
5.4	Acte 1, fragment du schéma : Concevoir une œuvre de <i>l'art qui relie</i>	189
5.5	Acte 2, fragment du schéma : Concevoir une œuvre de <i>l'art qui relie</i>	190
5.6	Acte 3 et 4, fragment du schéma : Concevoir une œuvre de <i>l'art qui relie</i>	191
6.1	Dispositifs pour la réalisation de l'Œuvre-édifice	217
6.2	De la curiosité à l'émerveillement	218
6.3	Observation par le regard et par le corps, École primaire Girouard, Saint Benoit de Mirabel, 2005	225
6.4	Observer. Écoles primaires St Mary's (2005), St Nazaire (2008) ...	227
6.5	<i>Temps sur quotidien</i> , détail du projet <i>Tactique et tic tac</i> 2007	232
6.6	« Être-avec », fragments du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i>	234
6.7	« Choisir », fragment du schéma du grand chantier de <i>l'art qui relie</i> ...	236
6.8	Réaliser	239
6.9	Trois catégories de liens sociaux selon Godbout (1995)	242
6.10	Réaliser une œuvre de <i>l'art qui relie</i> , actes 5, 6 et 7	255
6.11	Acte 5, fragment du schéma : Réaliser une œuvre de <i>l'art qui relie</i>	256
6.12	Acte 6, fragment du schéma : Réaliser une œuvre de <i>l'art qui relie</i>	257
6.13	Acte 7, fragment du schéma : Réaliser une œuvre de <i>l'art qui relie</i>	258

RÉSUMÉ

Cette recherche vise la modélisation d'une pratique artistique avec des communautés, la saisie des principes et des actes qui l'animent. La modélisation se rapporte de façon plus spécifique aux dynamiques des fonctionnements reliant façons d'être et méthodes de travail. Méthodologiquement la construction du modèle a profité de la conjugaison des perspectives heuristique et systémique, l'heuristique favorisant des allers-retours entre l'expérience et la réflexion; la systémique permettant la saisie de complexités organisées.

La pratique artistique modélisée s'étale sur trente ans : le savoir s'est donc élaboré à partir d'une solide expérience de terrain. La recherche s'inscrit dans une perspective où la pratique est considérée comme lieu privilégié de développement de connaissances. La construction du modèle s'appuie sur des repères théoriques permettant d'éclairer la pratique et la forme des liens qui l'imprègnent, à partir de points de vue touchant à la fois à l'esthétique (Ardenne, Bourriaud, Nancy), à la sociologie (Godbout, Bolle de Bal), à l'éducation (Dewey, Freire), à la philosophie (Arendt), à la psychanalyse (Winnicott) et à la théologie (Basset).

Les résultats de la recherche donnent à voir un portrait de la pratique d'abord à travers l'exposition qui en témoigne et ensuite à travers les principes qui orientent la construction de « l'Œuvre-édifice » dans le « grand chantier » de *l'art qui relie*; ce portrait est également posé à travers les sept actes représentant les fonctionnements essentiels de la pratique modélisée : quatre actes de conception où se définissent les liens qui se tissent entre la communauté et l'artiste et trois actes de réalisation éclairés par les concepts de jeu (Winnicott), de joie (Basset) et de don (Godbout).

Mots clés :

Reliance, art communautaire, arts actuels, pratique participative, contexte, démocratie culturelle, hétérotopie, création collective, modélisation, pédagogie, jeu, joie, don

INTRODUCTION

Justement ici, dans le silence et la parole de la peinture, je ne veux pas lâcher prise. Dans l'étincelante rencontre du silence et de la parole, je ne veux pas céder. Le silence parle. La parole prend acte. Il y a des silences qui donnent droit de parole.

Ne pas céder, parce que céder, c'est aller à sa perte, décéder, disparaître.

L'engagement
Déry et Régimbald-Zeiber (1998, p. 59)

Cette recherche doctorale a comme objectif de poser un modèle de pratique artistique avec la communauté qui puisse traduire l'expérience de *l'art qui relie*. La recherche poursuit celle entreprise à la maîtrise et qui avait alors permis de poser un premier portrait de *l'art qui relie*, de passer de ce que Van Der Maren (1995) appelle un « savoir pratique » intuitif, à un « savoir praxique », en accomplissant une réflexion-théorisation du savoir pratique (p. 48). Afin que la compréhension développée à la maîtrise puisse être partagée avec des praticiens artistes ou avec de futurs enseignants en art, une modélisation s'est imposée maintenant pour développer un « savoir stratégique », une formalisation de la praxis.

J'ai pris conscience d'une intention de fond qui m'animait dès le commencement de la recherche, dans cet effort de compréhension et de modélisation. Il s'agit d'une intention de transmission, motivée en grande partie par le fait que les projets de ma pratique fonctionnent, ils créent de l'enthousiasme et beaucoup de joie; en effet, quelques soient les capacités, la situation psycho-sociale ou l'âge des personnes participant à la réalisation, ils s'engagent dans l'aventure, y restent jusqu'au bout, y entraînent d'autres personnes. Le désir de transmission est motivé

également par mon rôle à l'université dans la formation des maîtres en enseignement des arts et dans la formation de jeunes artistes. En ce sens, il est motivé par le besoin de saisir finement la pédagogie développée durant toutes ces années afin de pouvoir la transmettre et par le désir de contribuer à définir des modes de pratique où la relation est prioritaire, où les actes posés en contexte sont la pratique, où ce qui « fait œuvre » et ce qui « s'engage » prend une direction.

La thèse est construite en deux parties. La première partie se divise en deux chapitres touchant à la problématique de recherche et à la méthodologie de recherche. La deuxième partie se divise quant à elle en quatre chapitres qui posent la modélisation proprement dite de *l'art qui relie* d'abord à travers l'exposition doctorale, ensuite à travers les principes qui fondent la pratique et finalement à travers les actes qui animent la pratique au niveau de la conception et au niveau de la réalisation proprement dite de ce que j'appelle l'Œuvre-édifice.

La première partie définit la recherche. Le premier chapitre aborde la problématique à partir des expériences initiales, des origines de la pratiques et des valeurs qu'elles révèlent ; ensuite il est question du problème de recherche lui-même, de sa nature, des objectifs et de la question posée ; puis une recension des écrits et des pratiques permet d'une part de situer la pratique et d'autre part de justifier la présente recherche. Le deuxième chapitre traite des approches méthodologiques retenues ainsi que des opérations de recherche. Pour mener cette recherche, j'ai adopté une perspective heuristique tout en tirant parti de préceptes et d'opérations de modélisation systémique permettant la saisie de systèmes complexes. La recherche s'appuie sur une expérience de trente ans, sur des données de terrain enrichies de projets entrepris dans le cadre de la recherche doctorale. Certains modes de collecte et de traitement de données ont été créés en fonction de l'expérience de l'artiste visuel : vidéo, journaux *Powerpoint* et « paysage d'idées ».

La deuxième partie pose le modèle proprement dit. Pour commencer le troisième chapitre saisit *l'art qui relie* par l'exposition doctorale qui en témoigne : le choix d'un lieu, une description des espaces d'exposition, des œuvres et de trois projets exemplaires découlant des trois circonstances de création. Le quatrième chapitre aborde les principes directeurs à travers la question de l'œuvre, à travers les postures de la pratique et en posant les filiations théoriques relatives à « l'art » et relatives à « qui relie ». Avec les cinquième et sixième chapitres nous entrons dans les fonctionnements, dans les actes de la pratique. Le cinquième chapitre traite des quatre premiers actes qui permettent de concevoir une œuvre de *l'art qui relie* : lors de l'acte 1, l'artiste reçoit une commande ; lors de l'acte 2, l'artiste se fait proche de la communauté afin d'établir une relation permettant une connaissance des rôles de chacun et un apprivoisement mutuel ; au troisième acte, l'artiste entre dans la solitude de son atelier afin de concevoir un projet ; la commande de départ subit alors un *retournement* ; à l'acte 4, l'artiste et la communauté prennent un accord à partir de la proposition « retournée ». Le sixième et dernier chapitre aborde la réalisation de l'œuvre, l'Œuvre-édifice, à travers trois actes. Il est d'abord question de réaliser des dispositifs permettant de donner lieu au processus de création : l'acte 5 ; ensuite lors de l'acte 6, les participants réalisent à proprement parler le projet de création ; pour terminer, lors de l'acte 7, la communauté réalise un événement, une fête qui relie la communauté autour de ce qui s'expose, par l'œuvre qui lui est donnée.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Ce n'est pas une mince affaire que de demeurer fidèle
à sa plus profonde vérité, si redoutable soit-elle,
de lui livrer passage et de lui donner forme.

Anne Hébert

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique de la présente recherche s'éclaire d'abord à partir des origines fondatrices de la pratique de *l'art qui relie*. Le problème de recherche proprement dit est ensuite précisé : sa nature et ses objectifs. Je poursuis en présentant l'examen de la littérature et des pratiques en lien avec le sujet. Une justification de la recherche vient conclure la problématique.

1.1 Origine de la pratique de *l'art qui relie*

Afin de mieux situer mon sujet de recherche, je traite ici de l'origine de la pratique elle-même, des valeurs sur lesquelles s'appuient les fonctionnements de *l'art qui relie*. Il est premièrement question des origines familiales, terreau où s'enracinent des valeurs et des croyances; deuxièmement d'expériences fondatrices qui posèrent des bases sur lesquelles s'appuyèrent les modes de fonctionnements; troisièmement de l'évolution de la pratique, de ce que l'expérience a construit : de l'être-avec au faire avec.

1.1.1 Origines familiales de l'artiste, ancrage de valeurs et de croyances

Les expériences originelles ont ancré des valeurs et des croyances qui sont au fondement de la pratique de *l'art qui relie*. La valeur accordée à l'art est d'abord abordée. Puis il est question de la valeur accordée à l'engagement social, à la

solidarité envers les personnes humaines, à partir du courage de prendre position pour se relier aux autres.

1.1.1.1 La valeur accordée à l'art

J'ai grandi dans une famille d'artistes. Lorsque je suis née, ma mère était étudiante à l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris et mon père étudiait au conservatoire de Paris. Ma mère a fondé à Montréal en 1963 un atelier d'arts plastiques, l'*École Buissonnière*, qui a donné jour à une école primaire dont le projet éducatif se base sur différentes formes d'arts : musique, arts plastiques, théâtre, danse. C'est là que je fus initiée aux rudiments du langage plastique et des techniques (peinture, dessin avec modèles vivants, modelage, gravure, technique de peinture à la fresque) et plus tard à l'enseignement des arts plastiques et de la musique aux enfants. Mon père est musicien, compositeur¹. J'ai été témoin de son émerveillement devant les sons qui nous entouraient, qu'il transformait en musique. Il fut également professeur au conservatoire de Montréal; ses élèves et de nombreux collègues défilèrent régulièrement à la maison.

J'ai donc vécu depuis mon enfance entourée de musique, de peinture, d'artistes, de personnes vivant l'expérience de la création et croyant en la valeur de l'art dans la vie et de la valeur de l'art pour l'éducation. Je fus témoin de la richesse des échanges, des explorations enthousiastes des matériaux sonores ou plastiques, des jeux conceptuels ainsi que d'un constant désir de beauté; une beauté le plus souvent à définir puisqu'elle lançait mes parents dans des échanges animés. J'ai tôt eu conscience de la signification et de l'intensité du travail créateur ainsi que du respect que nous devons lui porter par le silence qui nous était imposé lorsque notre père composait.

¹ La biographie de Gilles Tremblay est accessible sur le site de l'Encyclopédie de la musique au Canada (<http://www.thecanadianencyclopedia.com>).

C'est ainsi que les valeurs de l'art, de l'expérience des œuvres d'art et de l'expérience créatrice, me furent transmises¹; également le désir de créer, une grande curiosité culturelle, la conscience de l'ampleur et de la profondeur du travail de coulisse de l'artiste qui, même s'il improvise parfois, est loin de s'improviser dans une quelconque expression spontanée. Peut-être me furent aussi légués en héritage un besoin de liberté, un besoin de questionner tout ce qui pouvait sembler évident, une curiosité pour explorer toutes sortes de façons de vivre et de voir.

1.1.1.2 La valeur accordée à l'engagement social

Dans ma famille une grande place était accordée à la religion. Mais, tout en côtoyant et en observant certains systèmes religieux ou politiques, je gardais une distance critique. Trop d'idéaux avaient dérapé dans l'histoire, de façon particulièrement troublante dans le siècle dernier et j'en étais consciente. Pourtant, de la richesse des rencontres effectuées dans ces cadres culturels qui m'environnaient, peu à peu des valeurs s'implantaient, qui allaient influencer mes choix artistiques et me donner le courage d'oser certaines traversées.

Requiem de Mozart, cantates de Bach, *Quatuor pour la fin des temps* de Messiaen, *Vêpres de la vierge* de Tremblay (1986) : je nageais sans trop m'en rendre compte dans une culture occidentale imprégnée de chrétienté, tant dans ses œuvres d'art que dans ses avancées politiques², et dans une famille pratiquante fréquentant le milieu intellectuel de la communauté dominicaine de Saint Albert Le Grand³.

¹ Dans la pratique de *l'art qui relie*, nous retrouvons ces valeurs puisque ce qui « relie » passe par l'art, par la création partagée, par une réalisation donnant un résultat habituellement tangible.

² Comme avancées politiques, je pense par exemple aux droits de l'homme, à l'idéal de démocratie et d'égalité, aux partages des ressources au niveau social.

³ De nombreux intellectuels pratiquants font partie de cette communauté d'Outremont, écrivains, hommes politiques, etc. Le Père Benoît Lacroix, par exemple, éminent dominicain très respecté, rayonne encore régulièrement dans les médias. Il est une référence dans plusieurs milieux.

À l'adolescence, je pratiquais cette religion de mes ancêtres dans une petite communauté avant-gardiste mise à la porte de son église d'Outremont¹. Évincés d'une église, nous avons continué à nous réunir ailleurs pendant plusieurs années. J'y fus initiée à l'aspect subversif des évangiles, à la liberté face aux pouvoirs, à une église marginale et originelle, ce que j'appellerai une « gauche en acte »; également initiée à la réalité des communautés de base de l'Amérique Latine, une forme de démocratie participante, citoyenne, courageuse car régulièrement réprimée : considérée dangereuse par le fait même de se réunir et de partager, de se parler, dans le contexte politique où elles existaient. Dans cette ligne de pensée, se retrouvaient les avancées sociales imprégnées par quelques-uns des idéaux judéo-chrétiens, inspirant des engagements vers plus de partage et de justice, que l'on retrouvait dans notre propre histoire syndicale au Québec². Même si tous les mouvements avant-gardistes intellectuels et artistiques de l'époque rejetaient une certaine religion pétrie de dogmes et de pouvoirs abusifs, nous étions également imprégnés de ses valeurs positives, ouvrant à une forme de spiritualité de fraternité et de solidarité.

De cette expérience particulière je gardais le désir et l'audace du « re-liaison »; relier à ce qui libère et met en mouvement³, avec les autres. Certaines de ces valeurs de la culture occidentale sont loin d'être nouvelles et sont évoquées depuis longtemps dans des œuvres d'art. Par exemple des fresques peintes par Giotto au XIII^e siècle, illustrant la vie de

¹ Cette communauté célébrait ce qu'on appelle les « messes à gogo » des années 1970. Ses différences, son audace, sa musique, ses foules de jeunes qui s'y retrouvaient, dérangeaient « ceux d'en haut » qui avaient leur messe traditionnelle.

² En guise d'exemple on peut se référer à des vies engagées comme celle de Michel Chartrand et de sa compagne Simonne Monet-Chartrand (1981) à partir de regroupements de jeunes catholiques véhiculant une certaine subversion évangélique.

³ L'étymologie du terme religion est incertaine ; du latin religio soit par les verbes *ligare*, *religare*, lier, relier ou par le verbe *religere*, recueillir, recollecter. Un des sens signifierait : revenir sur ce qu'on fait, ressaisir par la pensée ou la réflexion, redoubler d'attention et d'application. « Nommons religieux », écrit Michel Serres (1989), « ce qui nous rassemble ou relie en exigeant de nous une attention collective sans relâche telle que la première négligence de notre part nous menace de disparition » (p. 47).

Saint François d'Assise qui osait des gestes que je qualifierais aujourd'hui de performatifs, devinrent des références. Ce personnage presque mythique, parlant à la fois aux oiseaux et aux loups, osait un déplacement de lieux en lieux, sans encombrement, puisqu'il ne possédait rien. Il eut l'audace de se mettre nu devant le pape, défiant ainsi une certaine autorité déviante de son temps. Il avait aussi une capacité d'émerveillement devant la vie et un don de poète pour en transcrire l'essence, notamment dans son cantique des créatures¹.

Les valeurs dont il est question plus haut ont imprégné la pratique de *l'art qui relie*. Touchant à l'art et à ce qui nous relie, elles procèdent plus largement de la valeur accordée à la réalité de ce qui est vivant; un enthousiasme chaque fois renouvelé à la fois devant la nature et devant les êtres humains dans leurs environnement, avec leur singularité. Cet ancrage se répercute dans l'ensemble des choix de la pratique.

1.1.2 Expériences initiales qui fondent les fonctionnements

Il sera ici premièrement question de repères permettant de créer des liens de qualité, deuxièmement d'une formation multidisciplinaire en art ayant permis l'apprentissage de la collaboration et troisièmement de l'expérience nomade du Théâtre de l'Oiseau qui déplaça les lieux de la pratique pour « être-avec » l'autre.

¹ Ce texte est un des premiers grands poèmes reconnus de la littérature italienne, avant même la naissance de Dante (voir app. A, p. 270).

1.1.2.1 Une façon de fonctionner pour créer des liens de qualité

L'expérience du porte à porte avec le cinéaste Arthur Lamothe¹, lors de l'élection de 1976, a été un repère important dans la façon de me relier aux autres et d'oser un mouvement vers des inconnus, dans les manières d'orienter et de faire *l'art qui relie*. Il avait le don d'écouter, de poser des questions, de faire parler les gens sur leur vie, de s'intéresser à eux et d'en faire sortir le meilleur, de remettre en contexte leurs craintes, d'expliquer calmement les enjeux de l'élection, de rassurer parfois, de se taire souvent, de garder les interrogations vives lorsqu'elles étaient sans réponses. Il ne se formalisait pas lorsqu'on nous claquait la porte au nez et son humour tendre reflétait une certaine sagesse nécessaire à ce type de démarche. La richesse des rencontres et le plaisir de les provoquer, leur imprévisibilité et leur fragilité, la création de liens de très grande qualité avec un maître en la matière furent des apprentissages à la fois marquants et inoubliables.

1.1.2.2 Une formation multidisciplinaire

Suite à mon initiation aux arts plastiques et à la musique, j'ai poursuivi mes études en musique à l'Université de Montréal, faisant partie de l'ensemble de musique ancienne dirigé par Jean-Pierre Pinson. Nous y avons monté plusieurs mystères et jeux musicaux médiévaux dont je concevais et créais les décors. Puis débuta une formation en arts plastiques à l'Université Laval au niveau du baccalauréat. J'y fréquentais un univers conceptuel effervescent.

L'expérience la plus marquante fut la formation reçue à l'École nationale de théâtre comme scénographe. Consciente du privilège d'avoir été parmi les huit

¹ Lamothe s'est intéressé à nos traditions populaires, aux métiers de nos grands-parents, au contexte ouvrier et a redonné une parole aux Amérindiens, éclairant ainsi leur condition sociale. Il a réalisé un « cinéma direct » dès les années 60, un cinéma de combat et engagé dans une critique sociale.

candidats acceptés à travers le Canada, et enthousiasmée par l'esprit familial de l'École nationale de théâtre, cette formation marqua un tournant, dans le sens où cet art de la scène permettait d'intégrer tout ce que j'avais pu acquérir précédemment, tant au niveau des arts plastiques que de la musique.

L'exigence de profondeur dans la recherche posée par nos professeurs qui étaient également des artistes du milieu, nous faisait découvrir les liens indissociables entre les pièces et l'époque historique. Les costumes devenaient des miroirs, des représentations des valeurs de l'époque. Nous prenions conscience que chaque détail était important et notre travail de création ne pouvait se réaliser qu'après une étude et une analyse poussée des mœurs, habitudes, mentalités, faits historiques. Porter attention à la vie quotidienne réellement vécue, tant au contexte social qu'aux émotions des personnages et à leur psychologie ou à leur caractère, nous ouvrait un monde de compréhension global et très éclairant. Concevoir l'espace scénique, concevoir l'éclairage nous apprenait à choisir, à mettre en valeur et à hiérarchiser, à penser en fonction du sens.

Nous apprenions à travailler en équipe, à collaborer chacun avec sa spécialité, sous la coordination générale du metteur en scène. Plusieurs styles de direction plus ou moins autoritaires, nous laissant plus ou moins de latitude, nous apprirent à écouter la commande tout en trouvant nos lieux de liberté, de création, de proposition. Il se vivait une forme d'influence mutuelle informelle, à la mesure de l'audace et de la justesse de nos propositions, dont les critères de valeur s'appuyaient autant sur le sens et l'esthétique que sur la faisabilité pratique et les impondérables budgétaires.

1.1.2.3 Les années du Théâtre de l'Oiseau

Tout au début de ma pratique, de 1980 à 1985, avec mes collègues artistes du Théâtre de l'Oiseau et en collaboration avec Atd Quart monde¹, je me suis alors rapprochée de personnes exclues, invisibles pour la communauté. Quoique silencieuses, ces personnes témoignent, par leur expérience de vie, des failles de notre démocratie, puisqu'elles sont, par leur fragilité, les premières victimes des lacunes de nos systèmes. Nous avons été sur les routes d'Europe à investir des espaces urbains que j'appelle des « non-lieux ». J'appelle ainsi ces lieux où vivent des familles très pauvres. Ce sont des espaces ignorés, abandonnés, insalubres, qu'on peut avoisiner sans même en soupçonner l'existence en occident, en pleine urbanité : bordures de bois, de cimetières, champs en friche sous des échangeurs d'autoroute, immeubles à moitié murés et abandonnés, quartiers délabrés camouflés derrière des voies ferrées, habitations « temporaires » bâties à la hâte après la guerre, où vivent encore des familles. Un « non-lieu » est également un terme juridique signifiant un abandon, une abdication, un désengagement, un désintérêt. Ce sens correspond à la réalité expérimentée, et peut être transposé aux espaces urbains ainsi qu'aux personnes y vivant. De son côté l'ethnologue français Marc Augé (1992) utilise le terme « non-lieu » dans un autre sens. Il signifie des espaces interchangeables (moyens de transport, chaînes hôtelières, grandes surfaces) où,

¹ Le Théâtre de l'Oiseau que nous avons fondé en 1980 est né de la rencontre de quatre artistes (français, anglais et québécois, Mary et Michel Viénot, Richard Dubé et Joëlle Tremblay) qui désiraient partager leur passion artistique avec des personnes vivant dans des milieux très défavorisés. Dans la tradition des théâtres ambulants, nous avons l'intention de sortir dans la communauté avec différentes formes d'art : performances, théâtre, peinture, danse et musique, selon les circonstances et les demandes. Nous avons comme priorité d'être en relation avec la population du Quart-monde, faisant de l'art pour et avec elle. Cette population exclue de la vie sociale et culturelle représente en Europe plus de dix millions de personnes vivant dans une grande précarité depuis plusieurs générations.

Le Théâtre de l'Oiseau a été soutenu par le mouvement Atd Quart-Monde. Atd Quart monde lutte contre l'exclusion due à la pauvreté. C'est une organisation internationale non-gouvernementale qui associe, dans une démarche de refus de la misère et de partage des savoirs, des familles vivant dans une grande pauvreté avec des personnes d'horizons sociaux, culturels, politiques et spirituels divers. Atd Quart Monde a un statut consultatif auprès des Nations Unies et du Conseil de l'Europe.

dans une foule l'être humain reste anonyme, sans s'approprier ces lieux par un quelconque jeu social. Dans le cas qui nous intéresse, les familles très pauvres au contraire s'approprient des espaces dont elles sont paradoxalement régulièrement chassées par les autorités.

Dans ce monde privé de tout et prisonnier des contingences, ce qui semblait être un luxe – l'art – s'est paradoxalement révélé être une nécessité. Le sous-prolétariat des cités d'Europe m'a ainsi appris qu'un des seuls langages qui reste pour communiquer et avoir accès à ce qui est spécifiquement humain, pourrait être l'art. C'est dans ce contexte, au contact de la misère humaine extrême que furent posées les pierres fondatrices de la pratique de *l'art qui relie*. À partir de ce moment, des valeurs s'ancrèrent. Je savais que la vie avait un sens irréductible, quelles que soient les conditions de l'existence. Je réalisais également la valeur inconditionnelle de chaque personne, éblouie par son courage et par l'humanité présente, malgré tout, derrière les apparences et des problèmes semblant insolubles.

L'art qui relie m'a alors donné la chance d'être témoin de gestes d'humanité heureux et exceptionnels posés incognito par ces personnes dont nous n'entendons jamais parler. Cette forme de pratique artistique crée une fraternité porteuse de sens. Lieu de don et de partage, de communication, de questionnement, ce type de pratique déclenche une joie en révélant une humanité fragile, infiniment précieuse au cœur d'un monde ébranlé par d'importants enjeux politiques et sociaux, dans un contexte où la pression d'une certaine pensée marchande, semble détruire la valeur même d'humanité.

Étant partie sur les routes, avec un idéal de partager ce que j'avais reçu, un peu à l'aventure, curieuse, je me retrouvais à mon tour dangereusement « mise en route » par les personnes rencontrées et ce qu'elles m'offraient en partage. Les déplacements

d'une ville à l'autre, d'un milieu social à l'autre, ont provoqué chez moi un bouleversement, un renversement significatif dans ma façon de concevoir et de faire de l'art. L'élan d'un art qui crée des ponts, d'un *art qui relie* était donné. Plusieurs transformations et mutations se produisirent. L'aventure de cet art en dehors des chemins reconnus, allait continuer, imprévisible, trébuchante, imparfaite, « impure », souvent difficile parce que paradoxalement solitaire, mais libre et profondément heureuse; un sens était donné.

1.1.3 Expériences subséquentes : de l'être-avec au faire avec

Suite à ces expériences fondatrices, ma pratique « pour » et « dans » la communauté évolua vers une pratique « dans » et « avec » la communauté. Les projets de création (peintures murales, bas-relief, installations *in situ*, performances, événements¹) furent réalisés avec des personnes très différentes, d'âge, de capacité physique ou intellectuelle², de milieux sociaux ou culturels variés.

¹ Par exemple, le projet *Oiseaux de Paix*, réalisé avec des milliers de jeunes de 26 écoles à travers le Québec donna lieu à une performance (Montréal, juin 2002). Des interventions subséquentes eurent lieu dans l'espace public avec les quatre *Oiseaux de Paix* de 10 mètres à 24 mètres d'envergure : suite à la déclaration de guerre en Irak par les États-Unis, en collaboration avec le collectif Échec à la guerre et avec les artistes pour la paix, lors des marches pour la paix (Montréal, février et mars 2003) et lors de la marche du club 2/3 (Montréal, mai 2003).

² Par exemple, le projet *L'envolée* (Beloil, 1997) fut réalisé avec 50 personnes handicapées; la peinture murale fut exposée au Musée national des beaux-arts du Québec, (12-13/11), lors du XV^e colloque organisé par l'Institut québécois de la déficience intellectuelle sur le thème de « L'art... pour vivre et devenir ». Plus récemment, *L'art sans frontières*, 7^e édition (2010) a permis la création de l'*Imaginarium*, un immense mobile réalisé en collaboration avec des participants du programme *Vincent et moi* de l'institut universitaire en santé mentale de Québec et des étudiants de l'École des arts visuels de l'Université Laval, Québec (2010).

Dans des écoles primaires ou secondaires¹, avec des groupes communautaires et des regroupements, dans des espaces urbains ou ruraux, dans la rue², dans un centre sportif³ ou en mer sur un voilier⁴, la pratique continua de se déplacer, perpétuellement nomade. Cela m'a permis de faire l'expérience de la diversité des populations. Quelle qu'elle soit, une même magie, un même trouble me révélait encore avoir touché à un besoin essentiel. Peu à peu se confirma ce que les plus pauvres m'avaient appris. J'observais que le rapprochement avec l'art, que ce soit avec une œuvre déjà existante ou en participant à la création d'une œuvre, pouvait ouvrir à un espace de liberté, ayant le pouvoir de transformer. Il y avait découverte, choc et beaucoup de joie au contact de ce souffle.

Les « matériaux » de la pratique se sont enrichis, incluant les personnes avec la richesse de leur expérience de vie au cœur même de la création. Selon le contexte et le code de langage employé, on pourrait dire que je me suis mise à travailler avec les « ressources du milieu » ou qu'il s'agissait d'une forme de « sculpture sociale »

¹ De nombreux projets furent réalisés dans les écoles, particulièrement des écoles primaires puisqu'elles n'ont pas de spécialistes en art plastiques, elles invitent régulièrement un artiste. Plusieurs projets réalisés dans le système scolaire furent documentés et analysés dans le cadre de la recherche, notamment dans les écoles suivantes : École primaire Saint-Nazaire (2007, 2008, Saint-Nazaire), École primaire Saint-Donat (2008, Montréal), École secondaire Louis Riel (2008, Montréal), École primaire Aux Quatre-Vents (2011, Gatineau).

² *Portraits* (juin 2004) est une intervention dans l'espace public, permettant la réalisation et l'exposition de peintures dans la rue d'un quartier multiethnique défavorisé de Montréal, lors du « Festival du savoir » en collaboration avec ATD Quart Monde et BAOBAB familial.

³ *La diagonale du fou* (mars 2001), performance et installation interactive réalisée avec le public et des élèves de l'école secondaire de Mortagne, au centre sportif Claude Robillard, lors de l'événement « Échec et mat à la violence » en collaboration avec la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ), l'association des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP), l'association théâtre-éducation (ATEQ), la commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Fédération québécoise des échecs, Montréal.

⁴ *L'onde et l'ombre* (juillet 1996), peinture monumentale réalisée en mer sur le voilier Belem, avec une population des cités (quartiers défavorisés), exposition au musée de la marine à Paris (1996).

comme l'entend Joseph Beuys¹ (Antoine, 2011). J'apprenais à apprivoiser et intégrer ces nouveaux « matériaux », à écouter attentivement pour comprendre et mettre en valeur ce qui allait surgir; patiemment, je développais une capacité d'adaptation aux propositions, agissant en temps réel comme le font les artistes des arts de la scène, musiciens, danseurs. Je m'initiais à la responsabilité de mon rôle de maître d'œuvre, en accueillant et recueillant les actions posées, en permettant des échanges ouvrant sur diverses perspectives.

C'est ainsi qu'avec les années d'expérience, un mode de fonctionnement caractéristique de *l'art qui relie*, intégrant certaines valeurs s'est développé. Peu à peu s'affirmèrent des façons de travailler, de faire l'œuvre et d'être en lien. La collaboration prenait forme, la forme participative de la pratique également. Les liens, les dynamiques, les rôles respectifs de chacun des protagonistes se précisèrent. Des manières de contourner les obstacles récurrents et d'installer des conditions propices au travail créateur se sont développées; des conditions permettant de mettre en valeur la singularité des personnes impliquées dans une dynamique de création collective se sont définies. La conception même de ce que signifie « œuvre » dans la pratique de *l'art qui relie* s'est ouverte.

1.2 Problème de recherche

La section commence par situer la recherche doctorale en continuité avec le travail de maîtrise qui a brossé un premier portrait de *l'art qui relie*. Ensuite, la nature

¹ Dans l'esprit des années soixante, Beuys invente le concept de « sculpture sociale », qui se réfère à la création d'une société plus juste où « tout homme est un artiste » par la créativité latente qu'il possède. Selon lui, en associant l'être humain, l'art et la vie, la créativité se déploie dans tous les domaines, chaque personne pouvant alors prendre part à la transformation du corps social. Pour Beuys l'acte plastique consiste à développer la conscience humaine, « sculpter » la société signifie y agir. La pratique de *l'art qui relie* s'inscrit dans cette foulée.

proprement dite de la recherche est abordée; enfin, les objectifs et les questions de la recherche sont posés.

1.2.1 Un travail de recherche amorcé à la maîtrise : premier portrait de *l'art qui relie*

La maîtrise fut entamée suite à la réalisation d'un projet qui avait transformé tout l'espace d'une école primaire par la réalisation et l'intégration à l'architecture d'une vingtaine de peintures murales réalisées avec tous les élèves (Tremblay, 2002, p. 55-58). J'ai constaté l'impact éducatif et social de ce type de projet; d'une part, sur les enfants, les enseignants, les secrétaires, les surveillantes du repas de midi, la direction de l'école et le concierge; d'autre part, sur les membres de la communauté ayant collaboré au projet : les parents, des personnes à la retraite, un menuisier du village.

Dépassant toutes attentes, cette expérience a permis de vivre un débordement heureux et contagieux qui s'est révélé significatif pour tout le milieu. Cette expérience singulière, s'ajoutant aux témoignages enthousiastes de plusieurs personnes durant des années lors de projets semblables, déclencha chez moi le désir d'entreprendre une réflexion approfondie sur ce qui se passait. J'ai alors voulu saisir ma pratique parce que j'éprouvais le besoin de mieux la comprendre. La recherche à la maîtrise permit de poser un premier portrait de *l'art qui relie*.

1.2.2 Nature du problème de recherche

La problématique globale de cette recherche est directement concernée par le rapport théorie et pratique. C'est à partir d'une position de chercheur issue d'une longue expérience de terrain qu'un savoir s'est élaboré et que la théorie de ma pratique a commencé à se construire. En toute continuité avec la recherche de maîtrise, mon projet doctoral s'inscrit dans une conception de la pratique comme

terrain de développement de connaissances¹. À l'instar de théoriciens de la pratique réflexive tels que Schön et Argyris (1974, 1987, 1994), je conçois que l'expérience singulière de *l'art qui relie* a participé à l'engendrement d'un savoir.

Ma recherche de maîtrise en arts visuels et médiatiques a permis de transformer ce que j'avais développé au cours de mes vingt-cinq années de pratique et que Van Der Maren (1995) appelle un «savoir pratique», un savoir contextualisé, artisan et intuitif, en un «savoir praxique», c'est-à-dire en une réflexion-théorisation du savoir pratique (p. 48). Au sortir de la maîtrise, j'avais donc posé une première saisie de *l'art qui relie*.

Par ailleurs, ce cheminement m'a amenée à prendre de plus en plus conscience d'une intention de fond qui me guidait dans cette recherche de saisie : une intention de transmission. J'étais d'autant plus motivée que les projets de ma pratique fonctionnent, quelques soient la situation psycho-sociale, les capacités ou l'âge des personnes impliquées dans leur réalisation².

Afin que la compréhension développée à la maîtrise puisse être transmise et partagée à des praticiens, l'objectif de la présente recherche est de poser un modèle de pratique qui puisse traduire *l'art qui relie*. Plus précisément, de traduire les principes directeurs et les modes de fonctionnements qui caractérisent *l'art qui relie*.

Pour définir le modèle envisagé, je m'appuie sur une taxinomie des savoirs proposée par Van Der Maren (1995) qui s'avère particulièrement éclairante pour les domaines concernés par des pratiques professionnelles.

¹ Ma recherche se reconnaît également des filiations avec la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967).

² Chaque fois, un enthousiasme communicatif motive chacun des participants, l'ensemble du groupe et moi-même; des liens significatifs se tissent durant le processus de création; une œuvre dont on est fier se réalise; un moment d'humanité se vit.

Le tableau ci-contre permet de comprendre l'objectif général et les sous-objectifs de ma recherche. Van Der Maren pose cinq types de savoirs qui vont du savoir pratique au savoir scientifique. Au centre du tableau, l'auteur pose un type de savoir qu'il qualifie de savoir stratégique et qui résulterait de la conjugaison des savoirs scientifique et pratique.

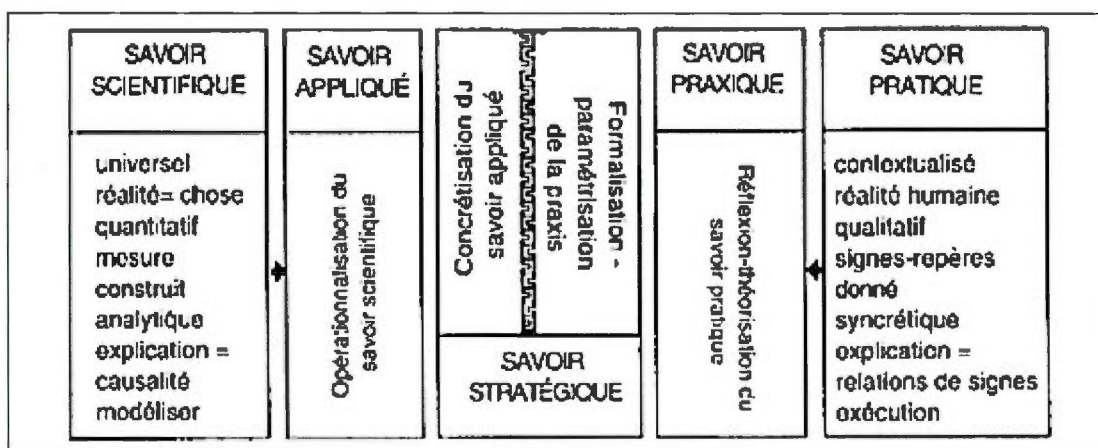


Figure 1.1 Les cinq savoirs, Van der Maren (1995, p. 49).

À la lumière des catégories de savoir proposées par Van Der Maren, la présente recherche développe un modèle de pratique qui s'associe à ce que l'auteur appelle un « savoir stratégique », un savoir à l'intersection du savoir scientifique et du savoir pratique. Selon le schéma de l'auteur, pour se conjuguer en modèles stratégiques, les savoirs scientifiques et pratiques doivent transiter par l'articulation de savoirs intermédiaires : savoir praxique et savoir appliqué. Ainsi, le modèle de la pratique de *l'art qui relie* visé prend forme en posant des ponts entre les filiations théoriques qui m'inspirent et le savoir praxique déjà articulé à la maîtrise.

1.2.3 Objectifs et questions de recherche

L'objectif de la présente recherche est de poser un modèle de pratique qui traduise *l'art qui relie*. Bourriaud (1998) dit de certaines pratiques d'artistes

contemporains qu'elles créent et « mettent en scène des dispositifs d'existence incluant méthodes de travail et modes d'être » (p. 107). Vu sous cet angle, l'objectif de la présente recherche est de rendre compte des « dispositifs » qui sont imaginés et mis en place par la forme relationnelle qui est au cœur de la pratique de *l'art qui relie*, les « modes d'être » rejoignant plus précisément les principes de la pratique et les méthodes de travail, ses fonctionnements ou ses actions.

De façon plus explicite afin de construire le modèle visé, le premier sous-objectif est de présenter un portrait de la pratique à travers la description d'une exposition qui en témoigne. Le second sous-objectif est de poser les principes directeurs à partir d'une représentation du « grand chantier » de *l'art qui relie*. Le troisième sous-objectif est de poser les modes de fonctionnements de la pratique de *l'art qui relie*, dit autrement les actes de la pratique ou méthodes de travail qui induisent des stratégies, mettant en place une façon d'agir.

Afin de pouvoir atteindre ces objectifs et de mettre en évidence les particularités de la pratique, l'objectif est de réaliser différentes analyses de projets types. L'analyse fonctionnelle de ma pratique permet notamment de porter une attention particulière sur les problèmes qui attendent ce genre de pratique. Repérer les résistances permet de voir quelles stratégies me permettent de les dépasser. Par exemple, j'explicite comment cette pratique incite et motive des personnes non artistes à s'impliquer dans des projets de création, sans les humilier et sans donner prise à leurs craintes légitimes. Je montre également comment cette pratique permet d'agir sur les choses, les personnes et les milieux malgré les craintes naturelles provoquées par ce qui dérange et sort des habitudes.

La question principale de recherche pourrait se formuler de la façon suivante : quel modèle de pratique pourrait traduire *l'art qui relie*? De façon plus spécifique : quels sont les principes directeurs et les actions qui dynamisent ma pratique et comment en représenter la dynamique?

Les sous questions de recherche pourraient se formuler ainsi : Quels sont les projets qui pourraient être représentatifs des circonstances de création de ma pratique? Comment définir ce qui fait œuvre dans la pratique et en représenter la complexité? Quelles sont les filiations théoriques qui portent les principes de *l'art qui relie* et comment ces derniers se traduisent-il en modes d'action? Qu'est-ce qui est mis en place afin de permettre l'engagement de néophytes dans un processus de création?

1.3 Recension des écrits et des pratiques

La présente section pose premièrement une recension des écrits effectuée en lien avec le sujet de la recherche. Toutefois, comme le chapitre quatre présente les filiations théoriques majeures pour la compréhension du modèle, je limite ici l'exposé des écrits recensés aux ouvrages traitant de pratiques artistiques directement ou indirectement en lien avec *l'art qui relie*. Deuxièmement, la recension présente des pratiques artistiques ayant certains points en commun avec *l'art qui relie*.

1.3.1 Recension des écrits sur les pratiques contextuelles, relationnelles, communautaires

L'examen de littérature a permis d'explorer les principaux écrits en lien avec le sujet de recherche. Pour commencer furent recensés des écrits traitants de pratiques ayant des similitudes avec ce que je nomme *l'art qui relie*. Il s'agit de pratiques engagées dans la société avec des communautés, pratiques *in situ*, participatives et contextuelles, ou qui relèvent de ce que Bourriaud (1998) appelle « l'esthétique relationnelle ». Trouvant leur sens dans un déplacement au cœur de la société, dans la vie réelle, ces pratiques tendent à rendre conscientes les relations, à favoriser une certaine *reliance* dans un monde délié (Bolle de Bal, 2003, 1985).

Ces écrits décrivent des pratiques artistiques éclatées, engagées « pour », « dans » ou « avec » des communautés.

Durand (1997) de son côté, en retraçant l'histoire de l'art parallèle au Québec, décrit ses visées, observe son évolution et en analyse les principaux courants : art performatif, art activiste et politique, art environnemental, regroupements d'artistes qui cherchent des alternatives au contexte institutionnel en développant leurs propres lieux d'exposition dans la communauté.

Augaitis, Falk, Gilbert et Moser (1995) présentent des regroupements d'artistes canadiens qui recherchent d'autres publics, d'autres façons de créer. Les auteurs se penchent sur le rôle de ces regroupements, sur la signification de l'engagement communautaire des artistes, en lien par exemple avec des syndicats. Ils constatent que par l'entremise des arts, les collectivités discutent de questions difficiles. Selon les auteurs, dans ces contextes, les arts contribuent à conscientiser les communautés aux questions auxquelles elles sont confrontées et deviennent ainsi un moyen créatif d'éduquer le public.

Felshin, (1995) expose la pensée de critiques, d'historiens et de journalistes qui ont réfléchi au changement qu'implique, en art, le choix de nombreux artistes activistes de faire un art public, avec la participation de la communauté. Les artistes et les groupes étudiés sont les Guerilla Girls, Gran Fury, Group Material, la Women's Action Coalition, l'American Festival Project, l'Artist and Homeless Collaborative, Harrison, Condé et Beveridge, Diggs, Lacy, Laderman Ukeles, Avalos, Hock, et Sisco. De son côté et dans une même approche, Lacy (1995) rassemble des textes préconisant un art responsable, avec le témoignage de quatre-vingt-dix artistes travaillant en art public.

Jacob, Brenson et Olson (1995) décrivent un modèle d'« art en action », un art activiste qui sort des institutions et rejoint la vie en rendant l'art accessible, l'adaptant aux différents contextes, à ce qui intéresse les personnes à ce moment là. Les projets décrits établissent ainsi chaque fois le contexte de leur réalisation. Ces formes d'art engagé qui affirment qu'elles ont le potentiel de transformer la vie des communautés ont selon eux leur place parmi les pratiques innovantes du vingtième siècle.

Loubier et Ninacs (2001) posent les jalons d'une compréhension d'un art qui « se fait circonstances » par des infiltrations de l'espace public, des circulations d'objets, des rencontres et des résistances dans une mobilité hors les murs. On y voit notamment le travail de Léonard, Koh, Dufrasne, Tourangeau, Cotton, Guerrero, Neumark et Doyon/Demers. De son côté, étudiant la question de l'engagement sociopolitique actuel des artistes en arts visuels au Québec, Lamoureux (2007) décrit quelques pratiques qui sortent des institutions ; certaines d'entre elles impliquent différents publics dans la réalisation participative de leur travail. Il est notamment question du travail de l'ATSA, BGL, Doyon/Demers, Alain, Cotton, Neumark, Richard, St-Hilaire et de Groot.

Barnett (1984) s'intéresse aux murales réalisées en collaboration dans un contexte communautaire. L'auteur voit ces pratiques comme des moyens de communiquer, développant les communautés et des personnes (p. 464). Le déplacement des artistes implique une révision des rôles de chacun, pour mettre en place une riche collaboration. En ce même sens, selon Congdon (2004), la pratique de l'art communautaire consiste en une collaboration étroite entre un artiste et des collectivités. L'auteure fait le lien entre l'art communautaire et l'enseignement des arts. Elle explicite les formes que prennent les liens permettant d'intégrer les intérêts des personnes impliquées. Elle définit une façon d'aborder le travail de collaboration et d'exposer les œuvres.

Marche (1998) explicite les valeurs, les principes qui sont induits par une approche communautaire au niveau de l'enseignement des arts, une approche collaborative dont les fonctionnements impliquent la participation des professeurs, des parents, des élèves autour de projets de création. Borrup (2006) a écrit un guide en six étapes, pour expliquer comment transformer des communautés en utilisant les atouts locaux : les personnes, les arts et la culture. Pelletier (2005) a étudié les enjeux soulevés par une expérience d'art communautaire réalisée avec des adolescents et l'organisme communautaire Oxy-jeunes. Il en pose les acteurs principaux, définit leur rôle et développe un modèle d'évaluation de ce genre de projet.

De façon succincte, j'ai signalé ici les principaux ouvrages qui me sont apparus directement en lien avec ma recherche dont l'objectif est de saisir une pratique artistique «dans» et «avec» la communauté, une pratique que j'appelle *l'art qui relie*. Je me suis sciemment limitée aux ouvrages traitant des pratiques en lien avec cette pratique en sachant qu'un chapitre ultérieur, le chapitre quatre, présentera d'autres auteurs dont les propositions théoriques cette fois permettent d'éclairer cette pratique que j'ai cherché à saisir de manière à pouvoir en transmettre l'essentiel.

1.3.2 Recension des pratiques artistiques

Dans cette section seront présentées des pratiques artistiques pouvant avoir certains points communs avec *l'art qui relie*. Étant donné l'aspect multidisciplinaire de ma pratique, je ne me suis pas restreinte aux arts visuels. Pour faire leur recension, j'ai avant tout choisi des pratiques artistiques pour lesquelles le lien entre un artiste et une communauté est central¹.

¹ Elles ouvrent des espaces de rencontre. Elles remettent en question les lieux de production, de diffusion ainsi que le cloisonnement des divers champs disciplinaires. Elles s'enrichissent de collaborations inusitées, dans une optique interdisciplinaire. Elles mettent en place des façons de faire permettant la création de liens. Pour certaines d'entre elles, l'objectif est également d'inviter à divers degrés de participation, soit un large public, soit des communautés ciblées.

Lors de mes lectures, j'ai observé plus particulièrement les stratégies mises en place pour favoriser la rencontre entre l'artiste et les communautés ainsi que l'objet du partage. L'engagement des artistes oscille entre deux paradigmes, celui de la démocratisation de la culture et celui de la démocratie culturelle (Evrard, 1997). Premièrement, je présente ce que j'appelle des pratiques « pour » la communauté et qui relèvent davantage de la démocratisation de la culture. Deuxièmement, je présente ce que j'appelle des pratiques « dans » la communauté, les œuvres se réalisant en fonction du projet de l'artiste qui se déplace dans l'espace social. Troisièmement, je décris ce que j'appelle des pratiques « avec » la communauté. Elles correspondent à des pratiques de collaboration ayant un idéal de partage et de justice sociale; un art communautaire permettant une participation majeure de la communauté à la création, relevant de la démocratie culturelle et parfois d'un processus d'animation culturelle¹. J'ai conscience que les frontières entre ces pratiques sont poreuses et que les catégories se chevauchent. Il s'agit plutôt de voir ces catégories comme des accents permettant de faire des distinctions, sans perdre de vue leur porosité naturelle.

1.3.2.1 Pratiques artistiques « pour » la communauté

Cette section présente quelques pratiques que j'appelle pratiques « pour » la communauté et qui relèvent généralement de la démocratisation de la culture qui vise principalement à élargir les publics en trouvant des façons de les rejoindre en déplaçant les habitudes des différentes instances culturelles pour rendre plus accessibles les œuvres, les artistes. Les artistes désirent dans cette optique, partager leur passion, persuadés de la richesse qu'apportent les œuvres, repères de sens vers plus de liberté et d'humanité. Ils croient à l'importance de s'approcher de différents publics.

¹ Sans être une activité communautaire, « ce qu'il importe de distinguer » (Lee, 1998, p. 8) ou une pratique institutionnelle de médiation culturelle.

On retrouve ici un déplacement des habitudes de diffusion particulièrement bien reflété par Vilar (1975) qui écrivait en 1951 son « Petit manifeste de Suresnes », prémisses à l'ouverture de son théâtre (TNP) aux ouvriers. Il tient alors compte de la vie quotidienne du travail des ouvriers, en avançant les horaires des représentations et en donnant la possibilité d'apporter sa boîte à lunch pour souper sur place. Il organise des rencontres après les pièces entre le public et les comédiens. On retrouve un déplacement des lieux de diffusion dans la pratique du concertiste argentin, Estrella (Beyeler *et al*, 1997). Il déplace son piano pour pouvoir jouer dans des petits villages des Andes, dans les quartiers pauvres des pays riches, en pleine guerre à Sarajevo. Il rend accessible les compositeurs classiques, parle de leurs émotions et de leur vie. On l'a mis en prison parce qu'avec son piano on disait qu'il était plus dangereux que les guérilleros (Beauge, 1998, p. 29). Plus près de nous, en 2008, Nagano avec sept musiciens de l'OSM, deux chanteuses de gorge, un comédien inuit et un metteur en scène se déplace pour une tournée de concerts dans trois communautés inuits du Nunavik. S'ensuit une rencontre entre deux mondes, rencontre rendue possible grâce au partage de traditions musicales classique et de traditions inuk¹.

1.3.2.2 Pratiques artistiques « dans » la communauté

Cette section présente un grand éventail de ce que j'appelle des pratiques « dans » la communauté. Les œuvres se réalisent en fonction du projet de l'artiste, qui initie et conçoit un projet dont au moins une partie se diffuse et se réalise dans l'espace public. L'artiste agit sur le « mode de l'intervention, ici et maintenant » (Ardenne, 2002, p. 13), dans une optique participative puisqu'il invite un certain public consentant à une forme de participation improvisée que je qualifierais de symbolique.

¹ Retraçant cette expérience, le documentaire *Tusarnituuq! Nagano au pays des Inuits*, est réalisé par le réalisateur Félix Lajeunesse (septembre 2009, Montréal).

Ce sont des pratiques *in situ*¹, contextuelles² (Ardenne, 2002), sociologiques (Fisher et Forest, 1976) et relationnelles (Bourriaud, 1998) que les artistes conçoivent soit en fonction des espaces investis, soit en fonction des contextes humains sociologiques ou encore en fonction de leurs préoccupations artistiques.

Dès *Paradise now* (monté en 1968), le Living Theater de New-York sort du système marchand du spectacle. Il travaille auprès de communautés défavorisées, dans des lieux sans théâtres, dans des favelas au Brésil et dans les quartiers pauvres des Etats-Unis. Avec le *Legs de Caïn* réalisé en 1970, commence un cycle de créations collectives et d'actions théâtrales qui eurent lieu dans les rues, les usines, les asiles, à l'université, en prison. Les artistes Ben, Keith Arnatt, Jochen Gerz, Didier Courbot s'exposent dans la rue, à l'instar d'un objet (Ardenne, 2008). Sylvie Cotton recopie sur son propre corps le grain de beauté ou la tache de naissance de chaque personne rencontrée et en y inscrivant son nom. Michelangelo Pistoletto avec son œuvre *Sculpture de passage* roule une boule de papier et discute avec les passants (Ardenne, 2008). Devora Neumark crée un espace de partage de paroles et d'expériences quotidiennes qui devient un geste politique par le fait d'être exposé en public (Fraser, 2001, p. 50). Elle pèle ses betteraves dans la rue, transformant un geste de la vie en invitation de rencontre; en insérant ses signets dans toutes sortes de lieux, elle questionne la gratuité et le don; en « tricotant » concrètement un objet dont la couleur des fils changent selon les dialogues ou le silence, elle crée une trace des relations tissées au fil des jours.

¹ « L'art *in situ* se définit par rapport à son site d'accueil et d'exposition, pour lequel il est créé spécifiquement. En général éphémère, il constitue moins un élément de décor qu'une proposition esthétique de nature critique. » (Ardenne, 2002, p. 16).

² Ardenne (2002, p. 17) définit l'art « contextuel » en y « regroupant toutes les créations qui s'ancrent dans les circonstances et se révèlent soucieuses de 'tisser avec' la réalité ». Il explique que « l'art s'incarne, enrichi au contact du monde tel qu'il va » (p. 18), il n'est plus alors une simple illustration, ou une réflexion sur lui-même. Il va « de l'art d'intervention et de dénonciation aux esthétiques participationnelles en tout genre » (p. 19). Dans son manifeste *L'art comme art contextuel*, Swidzinski (1997) de son côté précise que : « l'art contextuel procède par signes qui sont des énoncés intentionnels, réalité-information significations nouvellement ouvertes-réalité ».

Raphaëlle de Groot (2002-2004) réalise un projet lors d'une résidence dans une manufacture de textile en Italie. Elle y élabore un système de boîtes postales pour créer des liens, incitant les employés à répondre à des questions sur des fiches ou avec des photos. Le projet a été exposé dans la manufacture; un livre a été publié et distribué aux employés. Après s'être mise en œuvre dans un milieu réel, elle traite les données recueillies et les configure en archives organisées, diffusées dans le milieu de l'art.

Lors du symposium en arts visuels d'Amos en 1997, des artistes et les fonctionnaires municipaux ont organisé une chute de neige avec 300 000 cristaux (Dugré, 1998), impliquant les écoles et la communauté ; on pouvait en réaliser dans les salles d'attente du coiffeur, du dentiste, du médecin. Une « manœuvre » conçue par A. M. Richard¹, a permis de déplacer un bloc de dix-huit tonnes à travers la ville d'Amos (*voir* note 2, p. 152).

Dès le début des années 60, les deux artistes Brésiliens, Clark et Oiticica, redéfinissent les relations entre l'artiste, l'œuvre et le spectateur. Clark crée les *Bichos* qui sont des volumes en métal munis de charnières que le public est invité à manipuler. Avec *Caminhando*, le spectateur intervient dans le processus, l'œuvre consistant dans « l'acte de faire l'œuvre ». Clark met sur pied des expériences corporelles avec des objets souples et fragiles qu'elle appellera «objets sensoriels» et plus tard « objets relationnels ». Oiticica introduit le spectateur dans des environnements d'expérimentation « corporelle » de la couleur. Dans les *favelas*, Oiticica réalise des performances, des *Parangolés* (1964), un moment de perturbation furtif.

¹ Une manœuvre est définie par A. M. Richard comme une pratique nomade qui construit des présences irrégulières et éphémères dans un territoire donné, sortant des lieux de l'art pour se plonger dans le quotidien. Selon lui, elle met en branle un processus d'interactivité permettant la participation du public dans une action à la fois concrète et symbolique qui rassemble.

Hervé Fischer, Fred Forest, et Jean-Paul Thénot (1976)¹ ont constitué un collectif d'art sociologique, créant ce qu'il nomment un « art insituable ». Ce dernier vise le champ social et recourt aux méthodes de l'animation, de l'enquête et de la pédagogie. Il met en œuvre des méthodes critiques avec des dispositifs de « déviance », des questionnements et des dialectiques, afin de susciter des prises de conscience. Doyon/Demers réalisent des actions, manœuvres, installations et événements, portant sur la relation entre l'art et la quotidienneté en regard des notions de « reliance » et « déliance », de « réalité augmentée » et d'« hétérotopie », les artistes se déplaçant dans l'espace public ou privé.

Carol Condé et Karl Beveridge travaillent en duo en s'inspirant de la vie des personnes de la communauté. Ils donnent une expression « visible » à différents groupes ou personnes qui souffrent des failles du système social, leur intérêt personnel pour la problématique abordée motivant leur investissement. Ils ont, par exemple, travaillé avec des ouvriers d'une usine de morue avec le *Fishermen Food and Allied Workers* au moment de la crise de l'épuisement des stocks de poisson. Leur travail a illustré l'incapacité des gouvernements à faire face aux pressions des grosses compagnies. Camelo (2005) fait elle aussi des performances engagées. Elle résiste, dit-elle, pour ne pas cesser d'être. Elle résiste aux violences commises dans sa ville de Bogota et aux violences sociales occidentales. Selon elle, le mercantilisme crée de la violence par les disparités économiques qu'il engendre (p. 166), par l'isolement et l'aliénation qu'il produit² engloutissant les gens dans des espaces publicitaires, des « trou noir » (p. 167).

¹ Fischer, H., Forest, F., Thénot, J.P. ont publié le *manifeste de l'art sociologique III* en mai 1975 à Paris, dans le catalogue du musée Galliera, Paris à l'occasion de l'exposition du *collectif d'art sociologique*.

² Constanza Camelo (2005), s'appuyant sur Arendt, définit l'aliénation comme abandon de la volonté d'un individu en échange de sa sécurité (p. 170).

1.3.2.3 Pratiques artistiques « avec » la communauté

Il s'agit ici de pratiques artistiques qui permettent à des communautés ciblées, plutôt qu'à un public anonyme, de participer au processus de création d'une œuvre. Il n'est pas nouveau que des artistes partagent leurs connaissances avec des communautés¹, que ce soit sous différentes formes de créations ou d'animations afin que les personnes soient capables de maîtriser un tant soit peu les outils pour pouvoir participer au processus de création. On peut retrouver dans ces rencontres entre artistes et communautés, une forme d'idéal qui rejoint des pratiques d'art communautaire. L'objectif est généralement une amélioration des conditions de vie des personnes impliquées, une transformation des personnes, la mise en place d'une occasion de réflexion, d'expression et de partage. Cette section présente un art communautaire qui semble aussi mettre en pratique ce que Beuys nommait « sculpture sociale », intégrant dans le champ de l'art, l'action politique et la vie quotidienne. L'artiste prend dans cette optique parfois un rôle d'animateur culturel.

En 1953, McLaren part en Inde, à Mysore, pour y animer un stage portant sur les procédés audiovisuels qu'il a développés à l'ONF. On peut retrouver une trace de ce projet dans le film, *Learning by looking*². Il est intéressant de noter qu'à son retour en 1955, il se produit un passage entre le travail communautaire réalisé en Inde et son travail personnel. Il reprend le procédé d'intervention directe sur la pellicule et réalise le film *Blinkity-Blank*³. Kerlan (2004) décrit, de son côté, le travail de

¹ Si l'on pense par exemple à l'avant-garde russe où Aleksandre Rodtchenko réalise une *Salle de lecture du club ouvrier de l'URSS* pour l'exposition internationale des arts décoratifs et industriels de Paris en 1925. Ce dernier prend également en photo des ouvriers qui jouent de la musique dans leur lieu de travail, témoignant d'une certaine nécessité de l'art quelles que soient les circonstances de vie. On peut également penser au Dr. Bethune et à l'artiste Brandtner qui organisent dès les années 30 à Montréal des ateliers d'art pour les enfants défavorisés.

² *Learning by looking* est un film de 13 minutes, en noir et blanc réalisé en 1954 par l'Unesco.

³ La source des informations concernant ce film provient de la biographie de Norman McLaren trouvée sur le site de l'Office National du film du Canada (<http://www3.onf.ca>).

plusieurs artistes reconnus (Garouste, Gatti, etc.) qui animent des ateliers dans des quartiers difficiles, avec une optique de mobilisation sociale de l'art pour la préservation du lien social, en refusant l'exclusion et le silence qui détruisent les êtres. Dans le film *Les messagers* (Doyle, 2003), les artistes croient qu'il est possible d'insuffler un peu d'espoir et de dignité dans des parties du monde ravagées par la guerre et l'exclusion en étant présents avec la population. On voit notamment le travail que Sontag accomplit dans les quartiers de Sarajevo en 1993. Elle monte *En attendant Godot* avec de jeunes comédiens, au milieu des débris d'un bombardement¹. Dans un esprit semblable, un projet éducatif a été mené en milieu défavorisé à New-York (Shorris, 2000). Il fut inspiré par la remarque d'une femme en prison : « Vous devez leur apprendre la vie du centre-ville! Emmenez-les voir des pièces de théâtre, des musées, au concert, plongez-les dans la grande littérature ». Pour être capable de s'impliquer dans le monde, les pauvres avaient d'abord à réfléchir, à connaître leur véritable identité (Shorris, 1997, p. 50). Les participants ont été initiés à l'art, aux philosophes par des professeurs d'université. Shorris explique quels furent les liens, les adaptations, les ententes et les apprivoisements nécessaires à ces rencontres ainsi que leurs conséquences politiques.

Des liens inusités entre des artistes et différentes institutions publiques ont été établis. À Aix-en-Provence, en plein cœur de l'hôpital psychiatrique de Montperrin, s'est ouvert le *3bisf*, un lieu d'art contemporain. Des plasticiens y exposent leurs œuvres; il s'y organise un festival de danse, des écrivains y donnent des ateliers, des artistes y viennent en résidence. À Québec, l'organisme *Folie/Culture* relie des ressources de santé mentale avec des organismes culturels. Il privilégie les expressions culturelles avec des artistes, dans ses stratégies d'intervention². Le

¹ Akstens (1995) explique que Sontag a complètement actualisé cette pièce en s'inspirant des conditions de vie qui prévalaient à Sarajevo à ce moment là : la dernière carotte qui reste à manger, des souliers qui blessent les pieds, l'impuissance dans l'attente.

² Par exemple, Alain-Martin Richard qui a une pratique multidisciplinaire sur les questions de l'art dans la société, de l'art comme action poétique et comme philosophie en acte, s'y implique.

programme *Culture à l'hôpital* a été créé en France en 1997 dans l'objectif de faciliter l'accès à la culture aux personnes hospitalisées, notamment par l'organisation de jumelages entre établissements de santé et structures culturelles. En Europe, l'association *Art dans la cité* introduit les arts visuels à l'hôpital. Des artistes y sont invités pour créer une œuvre originale destinée à un site en particulier. Dès le début des années 2000, Mona Trudel a créé un partenariat entre l'Université du Québec à Montréal et l'organisme *Le Phare, Enfants et Familles*, permettant à des étudiants en art visuels d'accompagner par l'art des enfants malades, à domicile et en maison de soins palliatifs pédiatriques. Dans le cadre du *Children's Museum* de Seattle, la « *Galerie Expérimentale* » a mis sur pied en 1992, un projet d'art en prison pour des jeunes de dix à dix-neuf ans, en collaboration avec les services de santé psycho-sociale de l'état. Le *Nightingale Project*, dans l'état de Washington, permet de réaliser des projets artistiques à l'hôpital et en prison. À travers le projet *Keeping the Faith* la compagnie de danse Pat Graney monte des ateliers pour des femmes incarcérées afin de les aider à améliorer leur estime de soi et à trouver leur vocation. À Montréal, *Le Musée en partage*¹ s'adresse aux organismes communautaires travaillant auprès de communautés culturelles, de personnes âgées, de jeunes en difficulté, de résidents de quartiers défavorisés, de familles à faible revenu ou de personnes ayant des handicaps physiques ou intellectuels.

Fondé par Judith Baca en Californie, le *Social and Public Art Resource Center*, (<http://www.sparcmurals.org/home.html>) est un organisme sans but lucratif qui réalise des projets artistiques à travers la ville. Son objectif est d'engager la communauté dans un travail de création avec des artistes, pour créer un art public qui intègre divers points de vue, afin de rendre leur parole accessible. Zarina Khan a développé une méthode d'ateliers d'écriture et de pratique théâtrale, afin d'ouvrir des espaces de rencontre permettant réflexion et création dans des milieux difficiles.

¹ Ce programme du Musée des beaux-arts de Montréal a commencé en 2004.

Elle constate que si la part souffrante de chacun est intégrée au processus d'une production artistique, le sens qui en découle aboutit à une forme de joie.

Tim Rollins (1990) peint à New-York avec des jeunes du Bronx. Il partage avec eux les différentes étapes du processus de création et expose les œuvres dans des lieux publics et le milieu de l'art. Le but de ces ateliers est d'apprendre aux jeunes à mieux contrôler leur vie et à créer du sens. Rollins s'inspire de textes littéraires classiques en créant avec les jeunes des liens par rapport à leur vie quotidienne (Kafka, Eschyle, etc.). Le critique New-Yorkais Diego Cortez a comparé le travail de Rollins au concept de sculpture sociale de Beuys¹. Les muralistes chicanos² créent un lien avec la population, qui a ainsi accès aux œuvres d'art et aux artistes (Benjamin-Labarthe, 1998). L'œuvre est ouverte et donnée à la communauté. L'atelier et l'espace public sont partagés, ils deviennent un lieu de collaborations pour l'élaboration de l'œuvre, les murs sont reconquis. L'histoire inscrite sur les murs devient un livre ouvert, un repère identitaire.

J'ai recensé ici des pratiques artistiques impliquant une communauté. Étant donné la diversité des pratiques, je les ai regroupées en trois catégories, des pratiques « pour », « dans » et « avec » des communautés. Il est clair que cette classification est simplificatrice et que les frontières entre les catégories sont poreuses. *L'art qui relie* trouve davantage de filiations avec la troisième catégorie. Dans les chapitres quatre, cinq et six de la thèse l'explicitation des principes et des actions de ma pratique permettra de voir en quoi elle s'associe plus particulièrement aux pratiques artistiques « avec » la communauté. D'entrée de jeu, il m'importait de poser succinctement les écrits et les pratiques directement liés à mon objet d'étude.

¹ Ce concept impliquait que la politique et le travail quotidien pourraient être des œuvres d'art.

² Il s'agit d'américains d'origine mexicaine.

1.4 Justification de la recherche

Je rappelle ici que l'objectif de la thèse est de développer un modèle de pratique permettant de traduire *l'art qui relie* à partir de ses principes directeurs et de ses méthodes de travail, par ses façons d'agir qui traduisent en actions la pensée qui fonde la pratique. Il sera ici d'abord question de la motivation qui m'anime. Puis seront posés l'originalité et le potentiel d'innovation de la recherche.

La recherche est motivée par un besoin de compréhension et un désir de transmission des connaissances acquises par une pratique qui, au début des années 80, passait pratiquement inaperçue, mais qui aujourd'hui, se reconnaît dans des pratiques qui font l'objet d'une reconnaissance importante du milieu artistique.

La recension des écrits révèle l'existence de modèles théoriques portant sur des pratiques et leurs productions, qui sortent des lieux habituels de l'art, cherchent d'autres façons de créer et qui s'engagent à produire des œuvres en impliquant le public ou des communautés, de diverses manières et à des degrés différents (Durand, 1997; Augaitis, Falk, Gilbert et Moser, 1995 ; Felshin, 1995 ; Lacy, 1995 ; Lamoureux J., 2001 ; Lamoureux E., 2007). Certaines pratiques in situ, relationnelles, participatives ou communautaires produisent du lien entre les personnes¹, des dialogues et de l'« être-avec » l'autre (Ardenne, 1999, 2008; Bourriaud, 1998; Nancy, 2000 ; Loubier et Ninacs, 2001). La recension des écrits et des pratiques m'a permis de voir des modèles traduisant certains des fonctionnements de l'art communautaire, avec les valeurs et les objectifs qu'ils sous-tendent (Lucy et Baca en Californie, Khan à Paris, Rollins à New-york). *Le Manuel des arts communautaires* (Lee et Fernandez, 1998) éclaire de façon substantielle l'aspect conceptuel et

¹ Ces liens n'appartiennent pas prioritairement « ni à la compréhension, ni à la connaissance mais plutôt au registre de la rencontre » (Arbour, 2002, p. 71).

fonctionnel de ce type d'art¹. Par contre, peu de détails éclairent leur mise en œuvre du point de vue de l'artiste. On ne saisit pas l'importance des difficultés inhérentes à toute rencontre et projet collectif, ni les modes permettant de contourner les obstacles pour passer de l'idéal à la réalité². Cette zone du lien concret entre les personnes et des rôles respectifs est peu abordée dans les écrits³.

J'observe ainsi que malgré l'abondance de littérature, il n'existe toutefois pas, à proprement parler, de modèles de pratiques artistiques « avec » des communautés, modèles élaborés à partir du point de vue de l'artiste, de son expérience, de son travail de création proprement dit et surtout de son engagement personnel. En d'autres mots, je n'ai pas trouvé un modèle qui poserait une représentation telle que vécue par l'artiste, acteur principal d'une pratique dans laquelle sa vie est engagée de façon soutenue⁴. La recherche permettra de passer de l'expérience de *l'art qui relie*, de sa saisie globale à une modélisation, en formalisant et en articulant un nouveau type de connaissance, une sorte de théorie de pratique où s'articuleront des « passages », une dynamique entre l'artiste et une communauté.

La problématique de la présente recherche est maintenant posée. L'analyse des origines de la pratique, tant au niveau familial qu'expérientiel, a permis d'établir les valeurs et les croyances qui fondent *l'art qui relie* : la valeur accordée à l'art et à

¹ Il en donne une définition, un historique, en décrit les principes (respect mutuel, œuvre comme démarche inclusive et comme produit, générosité et ouverture d'esprit) et donne des exemples éclairants.

² Je suis de mon côté, loin d'être persuadée qu'être en relation avec des gens autour d'un travail de création collectif, élimine naturellement les barrières « entre l'art, la société et la vie » ou qu'il soude la collectivité automatiquement de façon positive.

³ Une étude réalisée par Gauvreau-Tremblay (2008), fait état de la situation du programme *La culture à l'école* en Montérégie et pose très bien certaines des difficultés reliées à la collaboration entre les artistes et le monde de l'éducation (p. 111 et 112).

⁴ Certaines thèses réalisées à partir du regard et de l'expérience de l'artiste, modélisent un travail de création dans l'espace social (Camelo, 2005 et Doyon-Demers, 2007, par exemple) et s'approchent de la perspective qui est ici visé; les pratiques diffèrent suffisamment pour que soit cependant nécessaire la présente recherche.

l'engagement social, dans un être-avec se vivant d'une certaine manière. La théorie se construit ici à partir du terrain de l'expérience qui est conçue comme un lieu privilégié de connaissances (Schön 1987, 1994), l'objectif de la recherche visant à poser une modélisation de la pratique à partir des principes et des actes de *l'art qui relie* tels qu'ils se vivent. L'examen de la littérature et l'examen des pratiques artistiques « pour », « dans » et « avec » la communauté ont permis de situer la pratique et de voir la pertinence de la présente recherche, une modélisation réalisée à partir du point de vue et de l'expérience de l'artiste.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans le cadre du doctorat en Études et Pratiques des arts, j'élabore un discours théorique en articulant un savoir, un modèle de pratique, à partir de mon engagement d'artiste dans la pratique de *l'art qui relie*. Par conséquent, ce discours traduira le point de vue spécifique de la praticienne artiste. Je m'associe, d'une certaine façon, au mouvement de théorisation-en-action (Masciotra, 1998), la pratique y étant comprise comme un lieu de développement de connaissances. La recherche vise le partage d'une expertise qui s'est bâtie durant de nombreuses années.

Les deux perspectives méthodologiques avec lesquelles je trouve des filiations sont l'heuristique et la systémique¹. L'heuristique agit, en quelque sorte, comme une toile de fond méthodologique où viennent se greffer différents modes de collecte et de traitement des données. La systémique, quant à elle, permet la modélisation proprement dite au fur et à mesure de l'avancée de la recherche ; c'est en quelque sorte un mode de traitement des données qui me permet de poser le modèle de pratique visé par la présente recherche. Dans un premier temps, j'exposerai les principes de la méthode heuristique. Pour ce faire, je m'en remets à Craig (1978), qui explicite la méthode heuristique à partir de quatre grandes opérations de recherche. Je relierai chacune de ces opérations aux étapes de recherche, de collecte et de traitement des données. Dans un deuxième temps, j'explicitai les préceptes systémiques qui me sont essentiels pour modéliser *l'art qui relie* et je parlerai du mode qui me permet de poser la synthèse recherchée.

¹ J'avais développé une façon d'utiliser en alternance ces deux approches lors de ma recherche de maîtrise en 2001. Dans la recherche doctorale j'en déploie les possibilités avec de nouveaux modes de cueillette de données et de modélisation.

2.1 La perspective heuristique

Heuristique et eureka viennent de l'adjectif grec *heureticos* qui veut dire « inventif ». Le verbe correspondant, qui signifie « trouver », peut aussi être traduit par « découvrir ». Cette définition serait inchangée depuis 2000 ans.

La première perspective méthodologique avec laquelle je me sens en filiation est l'heuristique. Telle que définie par Moustakas (1968, 1990) et Craig (1978), elle permet des allers-retours récurrents entre des explorations dans la pratique d'une part, et d'autre part, des compréhensions de la pratique, à travers des lectures, des colloques et des échanges, notamment des échanges avec les directeurs de recherche. Les allers-retours entre les modes de pensée expérimentielle (exploration) et conceptuelle (compréhension) sont naturels à la pratique artistique (Gosselin et Laurier, 2004). C'est probablement pourquoi, nombre de chercheurs en pratique artistique trouvent dans l'heuristique un mode méthodologique adapté à leur objet d'étude. Cette approche de recherche permet de profiter d'un mouvement d'alternance du regard pour théoriser. Regard se traduit par *theoria* en grec¹.

C'est Moustakas qui, dès 1968, a explicité cette méthode de recherche qui prend ses origines dans la psychologie humaniste. Moustakas a explicité ce processus de recherche en sept étapes. Craig (1978) a repris l'explicitation de Moustakas pour proposer une méthode en quatre étapes: la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Il s'agit d'opérations qui ne se succèdent pas de manière linéaire mais qui se chevauchent tout au long de la recherche.

¹ Le mot théorie a pour origine un terme grec qui signifie observation, contemplation. Une théorie est donc une façon de regarder le monde afin de le rendre intelligible, de le comprendre. Elle met en place des repères.

C'est la dynamique induite entre ces quatre mouvements de recherche, une résonance entre les opérations, qui permet l'évolution et l'avancée de la recherche. Je relierai chacune de ces opérations aux étapes du travail de recherche et à ce qui fut accompli en terme de collecte et de traitement des données.

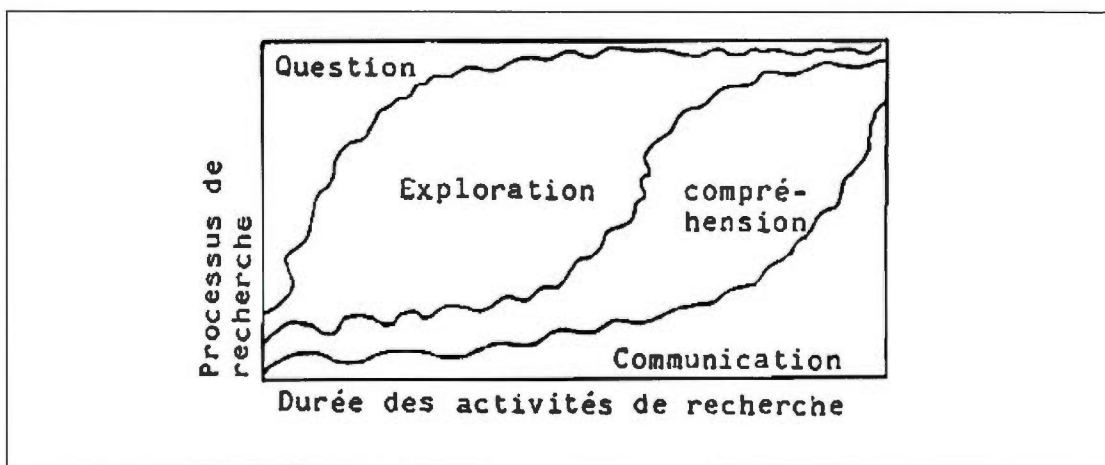


Figure 2.1 Interrelation et séquences des processus de recherche heuristique, tiré de la traduction qu'Haramain (1988, p. 27) a fait de Craig (1978).

2.1.1 La question de recherche : première opération

L'étape de « la question » permet de prendre conscience d'une question principale dont le chercheur devient peu à peu obsédé. Le désir de trouver une réponse sert d'étincelle à l'élan qui habite le chercheur.

Au stade où j'en suis actuellement, je peux vérifier qu'une ébauche de *la question* s'est accomplie lors de ma première année de doctorat, au moment où j'ai dû préciser mon projet de recherche, le problématiser et devenir consciente d'une question principale. La formulation de la question s'est peu à peu affinée et s'est raffermie tout au long du doctorat. Il a fallu un temps de maturation pour trouver avec exactitude l'orientation qui permettait de la démarquer en profondeur de la question de recherche ayant fait l'objet de

la maîtrise et de la formuler finement de manière à en traduire le sens. C'est lors de l'écriture de l'examen de projet que la question a pris sa forme définitive.

Au risque de devenir obsessionnelle dans les derniers temps, j'écrivais la question sur de petits cartons que je posais dans des lieux de vie quotidienne, afin de m'en imprégner et d'éviter les dispersions.

2.1.2 L'exploration : deuxième opération

Avec « l'exploration » commence pour le chercheur un parcours dans l'expérience, avec une curiosité qui l'entraîne dans un espace inconnu, où il lui est demandé d'oser visiter des contrées floues parfois obscures. C'est l'étape où l'on tente de cerner le problème. Le chercheur dispose d'une grande liberté et il peut utiliser tous les outils dont il dispose afin d'observer et d'écouter. L'intuition, la création et toutes les autres formes d'intelligence qui lui permettent d'évoluer sont à la base de ce processus. Il est nécessaire de croire en la valeur formatrice de sa propre expérience puisqu'elle est au centre de la méthode. Des liens se tissent en étoiles, rayonnent, éclairent, puis tombe le brouillard d'une nouvelle interrogation et les liens prennent une autre tangente.

2.1.3 L'exploration : modes de collecte des données

Dans le cas de la présente recherche, je n'ai pas eu à décrire les pratiques anciennes puisque je l'avais fait lors de la maîtrise¹. J'ai observé ma pratique en explorant directement dans des expériences de création réalisées au cours du doctorat. Plusieurs projets furent documentés. Étant donné la grande variété des situations de

¹ Le mémoire fut déposé au printemps 2002 et le travail de recherche s'est étalé de 1999 à 2002. Le travail de recherche doctoral commença à l'automne 2003. On retrouve une description de ces pratiques qui précédèrent le doctorat aux pages 54 à 82 du mémoire.

création, il me parut important de bâtir mon corpus de données à partir d'un échantillonnage de projets diversifiés pour repérer les fonctionnements itératifs.

Concrètement, j'ai plongé dans la recherche doctorale en me mettant en mode création. J'ai commencé par une pratique solitaire dans mon atelier pendant plusieurs mois, avant d'inviter des personnes à participer à un projet lors d'une résidence d'artiste, pour ensuite accepter d'être invitée à réaliser et à concevoir des projets avec des communautés. J'ai ainsi commencé par collecter des données sur deux projets personnels, le premier réalisé seule (*Grands-visages-pour-la-main-gauche*, 2004) et le second réalisé avec un public invité à participer (*Quête de cris*, 2004, 2009). Ensuite j'ai collecté des données sur deux projets réalisés avec des communautés suite à des commandes d'organismes; une des œuvres étant exposée depuis sa création dans son milieu d'origine (*Éclair d'écrits / Leduc-Borduas*, 2005) et l'autre est une installation nomade, éphémère et *in situ* (*Ça-nous-regarde I, II, III*, 2005). Enfin, j'ai collecté des données sur trois projets menés dans des écoles primaires; le premier a été réalisé à Longueuil dans un milieu urbain et multiethnique (*Du périscope aux vertiges*, 2005); le second a été réalisé avec des élèves en difficulté de comportement et d'apprentissages (*Courte pointe, longue vue*, 2005); enfin, un projet en milieu agricole, a impliqué tous les élèves, les professeurs, plusieurs participants de la communauté, des « anciens » du village, des parents, un groupe de cuisine collective et un collègue sculpteur (*Tactique et tic tac*, 2007).

Les modes de collecte m'ont permis de rassembler principalement trois types de données : des données contextuelles qui décrivent les structures en présence, l'environnement physique, social et humain ; des données procédurales qui décrivent l'organisation technique, temporelle, spatiale et humaine ; des données d'ordre conceptuel qui gardent trace des réflexions qui avaient cours durant les projets.

Dans les sous-sections qui suivent, il est question de quatre modes de collecte de données. Premièrement, un mode de collecte de données vidéographiques; deuxièmement, un mode de collecte de données au moyen d'un journal de pratique qui s'est transformé au cours de la recherche en ce que j'appelle un journal *PowerPoint*; troisièmement, la collecte de « documents » qui rassemble des traces du travail de création et des traces des liens tissés pour le travail; le quatrième mode a consisté en l'élaboration d'un récit de vie.

J'ai privilégié deux de ces opérations pour cueillir des données de terrain au moment de la réalisation proprement dite des projets. Il s'agit du recours à la vidéo et au logiciel PowerPoint qui a été détourné pour développer un journal de pratique présentant une certaine parenté avec le « rappel stimulé »¹. J'ai affiné ces modes durant les années de recherche en tâchant de concilier les opérations de recherche avec des opérations voisines de celles que j'emprunte pour créer, développant ainsi une manière d'utiliser le savoir acquis qui imprègne la nature même du terrain d'expérience où émerge le savoir que je voulais saisir². Cela m'a amenée à développer des façons de faire à l'intersection du travail en arts visuels et du travail de recherche.

2.1.3.1 La vidéo, le tournage

C'est au cours de la maîtrise que j'ai commencé à travailler avec la vidéo qui a permis de filmer et de saisir sur le vif des éléments de l'action, des interactions de toutes sortes et des images montrant des émotions en direct. C'est au cours de cette période de recherche que s'est révélée la fécondité du mode vidéo, pour la collecte et le traitement des données qui allaient me permettre d'amorcer une théorisation de ma

¹ Traduction française de l'expression anglaise *stimulated recall*.

² C'est un terrain où la pensée subjective expérientielle et la pensée objective conceptuelle (Noy, 1979) interagissent de façon particulière.

pratique. Recourir à la vidéo pour collecter des données ne représente pas en soi une innovation au plan méthodologique, mais l'utilisation que j'en ai faite m'a permis de constater que la richesse de ce mode ne réside pas uniquement dans la nature et dans la quantité des données que ce mode permet de consigner; elle tient également à la façon de faire induite par le médium lui-même. Je veux dire par là que les étapes de tournage, du montage et de la diffusion qui caractérisent ce médium, sont autant d'opérations pouvant contribuer à la construction des significations. Les lignes qui suivent touchent à l'étape du tournage puisque cette étape permet de collecter des données. Je parlerai du montage et de la diffusion dans la section suivante, puisqu'ils correspondent à une opération de compréhension.

La première opération, le tournage, consiste à capter des données vidéographiques. Le tournage permet de prendre du recul au cœur même du présent de l'action. Lorsque je suis en pleine création avec un groupe de personnes, il m'arrive à l'occasion de délaissier pendant quelques secondes mon rôle de maître d'œuvre pour viser et filmer ce qui est en train de se passer. Il serait possible d'avoir recours à une personne extérieure pour cette captation, mais le fait de regarder à travers l'œil de la caméra, me permet de voir à distance, de prendre du recul comme le fait le peintre en cours de réalisation d'un tableau. Lorsque je suis à la caméra, j'en profite généralement pour capter des parties de l'ensemble. Faire un gros plan sur un détail concentre le regard sur une seule chose. Cela permet de remarquer et de découvrir des aspects plus subtils. Puis, lorsque je reviens au cœur de l'action, la caméra, laissée sur son trépied, continue seule de tourner des plans d'ensemble. Ces allers-retours favorisent de rapides passages entre action et observation. Ces traversées aiguissent la conscience et permettent de voir dans le sens où l'entend Paillé (1994) lorsqu'il dit que le mode méthodologique renouvelle un « savoir voir ». *Vidéo* ne signifie-t-il pas justement « je vois »? Il y a là, à proprement parler, une opération favorisant la réflexion dans l'action.

J'ai également expérimenté l'utilisation de la vidéo comme s'il s'agissait d'écrire une lettre à quelqu'un, pour expliquer l'œuvre et le processus de sa réalisation, dire un journal de pratique pour collecter des données de terrain, plutôt que de l'écrire. Étant seule pendant le tournage avec la caméra, il n'y avait pas d'interruption de la pensée. Je commentais directement ce que je voyais ou ce dont je me souvenais, en déambulant spontanément dans l'œuvre en train de se faire. Surgissait alors, par la parole murmurée à quelqu'un, et par l'image parlante, la trace d'un travail de création, d'une textualité à l'œuvre dans la pratique de *l'art qui relie*. Les choix des données, des images et des paroles, se faisaient par intuition immédiate, en fonction de ce qu'il y avait à dire là, à cette personne en particulier, qui n'était pas neutre puisque c'était ma codirectrice de recherche doctorale à laquelle je donnais, en quelque sorte, un compte rendu du travail de résidence (voir app. E, p.292). Là encore, l'œil de la caméra donnait du recul et le fait de m'adresser à quelqu'un, rendait présente une altérité fictive.

Bien entendu, dans un contexte de capture vidéo, qui implique la présence de plusieurs personnes, il importe d'établir un lien de confiance avec les participants et les collaborateurs de manière à ce que la présence d'une caméra ne les inhibe pas. Il importe notamment de les informer de l'utilisation qui sera faite de ces données et d'obtenir leur accord ou celui des parents si nous sommes en présence d'enfants (voir 2.3, p. 63).

2.1.3.2 Le journal *Powerpoint*

Je voudrais maintenant expliquer comment j'ai détourné le logiciel PowerPoint pour développer un journal de pratique qui présente une certaine parenté avec le rappel stimulé (*stimulated recall*). C'est par hasard que j'ai découvert cette façon de recourir au logiciel pour la tenue d'un journal de pratique permettant de collecter des données.

En pleine période de réalisation d'un projet de création dans une école primaire¹, j'écrivais chaque soir un journal de pratique, puis je déposais dans mon ordinateur les photos numériques prises le jour même². Je les visionnais dès lors, car une certaine curiosité me poussait à revoir ce qui venait de se vivre. Au départ, mon objectif, en tant qu'artiste travaillant avec la communauté, était de pouvoir préparer la suite du déroulement du projet en fonction de ce qui s'était passé ce jour là. En fait, en regardant les photos, en prenant le temps de les observer attentivement et de réfléchir tout en me laissant absorber par elles, l'idée de les classer devint impérative. En tant que chercheuse, mon regard était à l'affût. Des liens entre certaines photos me permirent de les associer par catégories facilitant l'organisation de photomontages où, par thèmes, les images furent également regroupées selon une chronologie marquant les temps du projet.

Devant ces photos et pendant leur montage, tout un pan de mémoire s'active, ravivant à l'occasion des éléments oubliés. Les photos permettent de débusquer des détails révélateurs, de susciter des questions importantes, de prendre conscience de fonctionnements inhabituels, notamment des écueils et d'une foule de détails favorisant une lecture riche des dynamiques induites par le projet. Les émotions ressenties me servent de repères et une discipline d'observation et d'écriture m'a permis d'accumuler de nombreux indices, m'autorisant à reconnaître des phénomènes récurrents. L'écriture devient alors impérative pour garder la trace de ces souvenirs proches qui n'en demeurent pas moins volatiles. Dans le menu « affichage », en passant du mode « diapositive » au mode « page de commentaire », il est possible, dans l'esprit du journal de pratique, d'écrire directement avec le logiciel sous le montage photographique. Le changement de police, permet de distinguer ce qui est de l'ordre de la description de ce qui est de l'ordre du commentaire.

¹ Il s'agissait du projet : *Du périscope aux vertiges*, réalisé en 2005 à l'école St Mary's de Longueuil.

² Au début et à la fin des projets, c'est généralement moi qui prends les photographies. Mais durant la phase de réalisation proprement dite, alors que je suis dans le feu de l'action, il m'arrive de demander à des collaborateurs de prendre eux-mêmes des clichés.



Figure 2.2 Exemple d'une page de journal *Powerpoint*.

Au départ les photos ont été prises pour documenter le projet. Il n'était pas alors prévu de réaliser un PowerPoint et encore moins de recourir au mode «page de commentaire» pour y tenir un journal de pratique. Cette façon de faire m'est apparue si féconde que j'ai décidé d'y recourir lors de chacun des projets ultérieurs. Un des avantages de ce mode vient du fait qu'un temps très court sépare la captation des données photographiques dans l'action et la réflexion par l'écriture d'un journal de pratique. En plus, comparativement au mode vidéo décrit précédemment, le journal PowerPoint ne demande qu'une infrastructure légère permettant, au quotidien, de conduire conjointement une pratique artistique et une pratique de théorisation¹.

¹ Sans entrer en détail sur les méthodologies de recherche de terrain utilisées en anthropologie, je souligne certaines similitudes avec le travail de Maurice Leenhardt qui était le précurseur d'une anthropologie polyphonique où l'ethnographe et les interlocuteurs locaux croisent leurs voix (Naepels, Salomon, 2007).

2.1.3.3 Les documents

Le corpus des données comprend divers documents : les traces de ce qui reste du travail de création, de sa préparation à sa diffusion et les traces de ce qui reste des différents liens qui furent nécessaires à la réalisation du projet.

Les données, que j'appelle « documents », consistent premièrement en du matériel qui décrit l'organisation technique, temporelle, spatiale et humaine du travail de création. Le déroulement, la pédagogie et le matériel didactique employés ont été scrupuleusement gardés ainsi que le matériel d'inspiration destiné à déclencher le travail de création (découpures de journaux, phrases poétiques, objets, photos, vidéos, musiques, sons, reproductions d'œuvres d'art), le matériel didactique, les démonstrations, les exercices préparatoires, les croquis.

Une seconde catégorie de documents est liée à la collecte des traces de liens tissés en cours de projet. Il s'agit, par exemple, des échanges qui permettent d'avancer dans le processus de décision et au projet de prendre forme et de progresser. Pour ce faire, j'ai conservé tous les courriels envoyés ou reçus. J'ai aussi gardé une trace de certaines conversations téléphoniques en envoyant par courriel, à la personne concernée, un bilan de la conversation et des ententes réalisées à ce moment là. J'ai gardé les comptes rendus de réunions, les ententes et les contrats de collaboration; enfin j'ai conservé des données donnant des informations sur les effets du projet sur les personnes : petits messages glissés discrètement dans une main, cartes ou lettres envoyées par les participants autant que par les responsables.

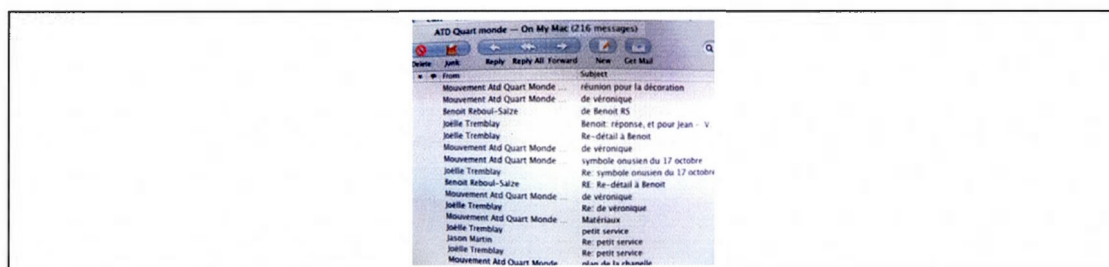


Figure 2.3 Exemple du nombre de liens-courriel réalisés pour *Ça me regarde* : 216.

2.1.3.4 Le récit de vie

Afin de bien saisir certains des fondements de ma pratique, il s'est révélé important d'aller voir ce qui avait pu être marquant dans ma propre histoire et dont j'étais encore imprégnée. J'ai écrit pendant un certain temps, ce qu'on appelle un récit de vie (Pineau et Le Grand, 2007; Leahey et Yelle, 2003), une forme d'autobiographie ciblée, correspondant aux sources de ma formation, aux influences des origines familiales et des expériences marquantes, où s'ancrèrent des valeurs, des croyances et des façons de faire. À l'analyse de mes pratiques, voyant revenir certains principes, j'ai voulu me confronter à ce que j'avais reçu pour essayer d'en discerner la profondeur. J'étais alors en fin de recherche et me sentais poussée par un impératif devoir de mémoire. L'objectif était de retrouver des filiations, pour éclairer le présent de la pratique à partir de ce que j'avais reçu en héritage. Je partais à l'aventure sans trop savoir ce qui allait s'y trouver. J'ai donc ramassé de nouvelles données, en écrivant une forme de journal de souvenirs, un récit de vie ciblant les expériences fondatrices qui me remontaient à la mémoire. Elles constituent une petite partie de mon corpus de données¹.

2.1.4 La compréhension : troisième opération

Vient la troisième étape de recherche, celle que Craig appelle « compréhension » ; c'est celle de l'éclaircissement, de la conceptualisation et de l'intégration des découvertes. Le chercheur effectue une analyse de ses données. Il articule les découvertes issues de ses explorations et met en relief les éléments importants afin d'en dégager le sens. À la lumière d'auteurs et avec l'analyse des données, la recherche commence à prendre forme et sens. C'est l'étape qui

¹ On en retrouve des traces dans la section de la problématique qui touche aux origines de la pratique : les valeurs accordées à l'art et à l'engagement social ont une origine familiale ; la formation multidisciplinaire, l'expérience de liens de qualité avec Lamothe et celle fondatrice du théâtre de l'oiseau ont ancrés la pratique dans ses fonctionnements (voir 1.1, p.5).

permet de relier ensemble des éléments du problème, contribuant ainsi à l'émergence d'une conscience nouvelle.

Le désir de compréhension m'a amenée vers des auteurs, des pratiques artistiques, des modèles de pratiques, dans lesquels ma pratique pouvait trouver des échos. Cette étape fut récurrente durant le parcours doctoral, avec des moments plus forts, lors des séminaires du doctorat, lors de colloques qui permettaient d'être au fait des connaissances actuelles, ou lors de la recherche lorsque la découverte enthousiaste d'un auteur provoquait une réaction en chaîne de lectures en fonction des interrogations que me posaient les nouvelles expériences de création. Les lectures m'ont permis, tels des révélateurs ou du carbone 14, de prendre conscience d'éléments constitutifs de ma pratique, de mieux les nommer, de les expliquer plus finement. Vivre ma pratique en présence d'une altérité articulée dans l'écrit m'a donné le recul nécessaire afin de mieux pouvoir la lire.

2.1.5 La compréhension : traitement des données

Dans cette section sont explicités les six modes de traitement des données de terrain : les deux premiers ont consisté dans le montage vidéo comme synthèse et à sa diffusion en co-investissement dialogique, les troisième et quatrième modes ont consistés en une analyse du journal *PowerPoint* et une analyse des divers documents, le cinquième mode a consisté à faire une synthèse des principes d'origine à partir du récit de vie et enfin, le dernier mode de compréhension, le « paysage d'idées », a permis de construire la représentation.

2.1.5.1 La vidéo, le montage comme synthèse

Les choix réalisés au moment du tournage orientent déjà l'interprétation du corpus des données. Ils participent au développement d'une compréhension

en donnant un premier niveau de lecture du réel. Au niveau de la vidéo, après le tournage, qui permet de recueillir des données, la deuxième opération a consisté à organiser les données vidéographiques en procédant à leur montage. La plupart du temps, les chercheurs recourant à la captation de données vidéographiques ne procèdent pas systématiquement à leur montage. C'est plutôt la pratique de la vidéo dans sa forme artistique qui enjoint de le faire. D'ailleurs, c'est en travaillant avec ce médium, pour documenter un projet de création, que j'ai réalisé que le montage est en lui-même un véritable processus de traitement des données puisqu'il en permet l'analyse et la synthèse.

Par exemple, quinze heures de tournage à visionner de quatre à cinq fois, nécessite environ soixante heures de plongée attentive dans le corpus des données vidéographiques. À ce stade, il s'agit de prendre le temps de s'imprégner des données, d'une profusion de données qui vont dans tous les sens : interactions verbales et non verbales entre les personnes, comportements, gestes de création, regards, expressions des visages, mouvement des corps, immobilités, émotions furtives.

Les premiers visionnements se concentrent sur ce qui se passe; il s'agit de regarder, de repérer des passages importants, de transcrire certains dialogues, de noter des interactions, de prendre acte d'émotions qui se dévoilent souvent lors de silences particulièrement volubiles. Les visionnements successifs permettent de dépasser des évidences de premier niveau. Ce qui a sauté aux yeux au premier abord peut ainsi être enrichi par des éléments plus subtils, mais non moins importants pour la compréhension de situations complexes. Cette analyse profite des fonctions même de la vidéo qui permettent de scruter en profondeur certains passages en arrêtant sur image, en visionnant une séquences au ralenti ou en revenant en arrière.

Au fil des visionnements surgissent peu à peu des clés de compréhension. Ce travail de moine, pouvant sembler improductif, en raison du temps qu'il exige, m'apparaît paradoxalement capital. Sa richesse tient principalement à la qualité d'imprégnation qu'il favorise, une imprégnation qui, en quelque sorte, féconde la conscience.

Une synthèse s'opère puisque quinze heures de tournage finissent par se condenser pour se transformer progressivement en un documentaire vidéo d'une quinzaine de minutes. Mais cela ne se fait pas tout seul. La condensation se fait principalement par sélection d'extraits estimés pertinents et par leur hiérarchisation. La construction observe un processus semblable à celui de l'écriture puisqu'il s'agit notamment de bâtir un scénario rendant compte de l'ensemble d'un projet qui représente en lui-même un échantillon de pratique. Mais ce qu'il y a de particulier ici, c'est que le scénario en question permet d'articuler une vidéo qu'on peut associer à un récit et qui se formule en images, en sons et en mots et non seulement de façon verbale. Il est également intéressant de noter que la conception du scénario permettant de refléter l'objet avec justesse ne devient possible qu'à ce moment-là, et non pas avant le tournage comme on a coutume de le faire au cinéma. On constate ici une inversion des opérations habituelles. Le fait que le scénario émerge des données vidéographiques permet épistémologiquement de constater une filiation avec la théorisation ancrée où la théorie émerge des données, plus qu'elle ne les précède.

Il m'est apparu logique de chercher à traduire mes données vidéographiques par une synthèse également vidéographique (*voir app. E, p. 292*). C'est là, il me semble, une façon de tirer parti de la nature des données, en les captant et en les traitant selon la particularité même du médium. La subjectivité qui participe au travail de création participe semblablement ici au traitement des données puisqu'elle amène à déterminer les unités essentielles à travers l'ensemble du corpus sans nécessairement expliciter préalablement des critères de sélection qui se révèlent et émergent au cours du

traitement. Ici, la pensée habituellement à l'œuvre dans le travail de recherche, et que l'on pourrait qualifier de cartésienne ou encore de systématique, me semble enrichie par le concours d'une pensée sensible convoquant la subjectivité du chercheur; cette conjugaison des modes rationnels et sensibles m'apparaît de nature à favoriser la compréhension de complexités.

2.1.5.2 La vidéo, la diffusion et co-investissement dialogique

Ce que j'appelle ici la diffusion correspond en fait aux premiers visionnements de la vidéo une fois le montage quasi terminé. Il s'agit de visionnements avec les personnes directement impliquées dans le projet ou encore avec des cochercheurs. Il ne s'agit donc pas de diffusion à grande échelle ou publique. À la limite, on pourrait parler de diffusion privée. Ainsi, quand une première version du montage vidéo a pris forme, je fais appel à deux types de collaboration.

Une première forme de collaboration m'amène à soumettre la bande au regard des participants et des partenaires¹. Je leur sou mets en quelque sorte une synthèse vidéographique des données, tout comme en recherche qualitative il est d'usage de soumettre, pour approbation, la synthèse d'une interview à celui qui l'a accordée. En général les participants et les partenaires se reconnaissent, confirmant ainsi la justesse du propos. En reconnaissant dans ce montage vidéo l'essentiel de ce qu'ils ont vécu, ils le valident d'une certaine manière. Dans un processus de recherche en train de se faire, il est également possible de revenir à la salle de montage pour procéder à des ajustements à la lumière des commentaires reçus.

¹ Je rappelle ici que les participants sont les personnes qui ont contribué activement à la création. De leur côté, les partenaires sont les différents responsables d'organismes communautaires et de milieux éducatifs, syndicaux et municipaux qui commandent les projets.

Une deuxième forme de collaboration s'adresse cette fois à des cochercheurs¹ pour un travail d'une toute autre nature. Une fois le montage réalisé, cette synthèse vidéographique sert d'outil pour théoriser. Alors que durant les étapes de tournage et de montage le recours à la vidéo peut être compris comme un mode de réflexion dans l'action ou sur l'action, au moment de la diffusion, il stimule les échanges et amène à une réflexion sur la réflexion; la première réflexion ici, c'est la bande vidéo qui «réfléchit» en quelque sorte la pratique; le dialogue avec les cochercheurs permet de réfléchir à partir de cette première réflexion favorisant alors le passage de l'image au verbe. Ainsi, une part importante de la compréhension se construit dans le dialogue.

2.1.5.3 Analyse des journaux *Powerpoint*

Une partie de la compréhension fut réalisée lors du classement thématique et chronologique des photos qui précédait l'écriture du journal *PowerPoint*. La compréhension prend une nouvelle dimension lorsqu'un second visionnement est fait avec un certain recul, le regard étant enrichi de nouvelles expériences et de lectures et débarrassé des scories de l'émotion induite par le présent de la pratique. Un exercice important a aussi été de visionner un ensemble des journaux *Powerpoint* afin de repérer les grands mouvements itératifs. L'analyse thématique de ces journaux visait principalement d'une part l'identification des principes, des valeurs, des façon d'être ou « modes d'être » et d'autre part d'identifier les actes posées, les « méthodes de travail » (Bourriaud, 1998, p.13).

2.1.5.4 Analyse des divers documents

Tous les documents sont plutôt analysés de façon quantitative. En fin de projet, il est par exemple nécessaire de prendre conscience du nombre de réunions

¹ Par cochercheurs, je désigne prioritairement ici mes directeurs de recherche, mais également des pairs artistes ou des chercheurs du domaine des arts ou d'autres domaines avec lesquels des échanges eurent lieu.

qu'il a fallu tenir ou du nombre d'échanges courriels que cela a pris pour mettre sur pied le projet, s'entendre, se rassurer, s'organiser. Cela aide à réaliser une partie du travail effectué dans ces moments invisibles, ou à réaliser la complexité d'établir une entente quelconque. Ces documents me permettent également de retrouver certains faits cruciaux ou spécifiques permettant d'éclairer tel ou tel élément dans la recherche, de répondre à telle question précise.

2.1.5.5 Analyse du récit de vie

Le récit de vie a été soumis à une analyse thématique pour mettre en lumière, dans les origines familiales, les valeurs et croyances les plus marquantes et pour retracer les expériences les plus représentatives permettant d'éclairer les principes de la pratique.

2.1.5.6 Le paysage d'idées comme synthèse des différentes analyses

Un dernier mode, le « paysage d'idées », a permis la synthèse de tous les éléments de compréhension. Étant donné sa complexité, il a été indispensable de convoquer la systémique pour organiser le tout en système. Avec la première approche, l'approche heuristique, je suis parvenue à déterminer les composantes du modèle; avec la deuxième approche, la systémique, je les ai organisées en système. Je traiterai précisément de ce mode dans la section 2.2.2 du présent chapitre.

2.1.6 La communication : quatrième opération

Le dernier défi consiste à faire connaître les résultats de la recherche. C'est enfin l'étape de « la communication » qui implique un cheminement, lequel a aussi des effets sur la recherche et sur le chercheur lui-même.

Participer à de nombreux colloques, donner des conférences et des formations, furent des moments de communication qui ont jalonnés le parcours doctoral. Communiquer a contribué à la compréhension de la pratique et au discernement d'importantes composantes pour la modélisation envisagée. En effet, l'écriture que demandait la préparation des présentations ou des formations, me permettait d'articuler peu à peu des éléments de la recherche.

Sans détailler les conférences données lors de cours à l'Université du Québec à Montréal au niveau du baccalauréat ou de la maîtrise, ni celles données régulièrement au congrès de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP), je souligne tout de même ici cinq conférences marquantes qui permirent de franchir des étapes de recherche.

En 2004, une première communication présentée conjointement avec Maître Tamaro, avocat spécialisé dans le droit d'auteur, portait sur des problématiques reliées au droit d'auteur et soulevées par des pratiques collectives. Elle fut préparée en collaboration avec Engrenage Noir et la Société de droits d'auteur en arts visuels (Tamaro et Tremblay, 2004). Il fut alors question de l'importance de la clarté des rôles, de respecter les compétences de chacun, de mettre en valeur les participations à la création sans enlever à l'artiste son rôle de concepteur global et de maître d'œuvre, de chorégraphe ou d'auteur (directeur d'édition) d'un recueil de poésies, selon l'image de référence employée Maître Tamaro. Nous avons abordé la fragilité de l'artiste qui arrive en étranger dans un système où il aura à intervenir et l'importance de faire respecter son droit moral¹.

¹ Par exemple en 2003, le chef d'un parti politique m'ayant téléphoné pour l'utilisation d'un des immenses oiseaux, consciente du potentiel médiatique que cela aurait, le droit moral m'a autorisée à refuser. Je le fis pour des raisons éthiques, afin de respecter l'intention de l'œuvre, telle qu'elle avait été établie au départ et sur laquelle une entente avec les collaborateurs avait été prise, même informellement.

La même année, j'ai donné une communication lors du XV^e colloque organisé par l'Institut québécois de la déficience intellectuelle : « L'art... pour vivre et devenir », au Musée national des beaux-arts du Québec (Tremblay et Tremblay, 2004). Il fut plus particulièrement question de la prise en compte de la fragilité des participants et de l'impact de l'œuvre sur les participants et sur la communauté. La présentation m'a obligée à analyser mes actions et m'a donné l'occasion de faire un nouveau bilan avec les collaborateurs, plusieurs années après le projet (1996). L'œuvre reliait les personnes à leur dignité qui s'exprimait encore par de la fierté, plus de huit ans plus tard, les participants y tenant encore, comme on tient à une amie. Une des participante nous avouait : « j'ai hâte que la peinture revienne chez nous à Beloeil, c'est loin Québec. Il ne faut plus qu'elle parte... pas plus loin que Montréal en tout cas ».

En mai 2005, une formation en arts communautaires à des artistes professionnels, en lien avec le Conseil culturel des Laurentides, *Art avec la communauté, initiation : Poème-chanté-peint-de-la-voix-gauche* (Tremblay 2005a), a permis, dès cette époque, d'esquisser l'ébauche d'un modèle de pratique artistique avec la communauté à partir de l'expérience de *l'art qui relie*. Des théoriciens ont donné quelques repères de compréhension aux artistes en formation et un modèle d'art communautaire fut expérimenté avec eux, dans le contexte d'un camp de jour. Personne n'ayant nommé le rôle de maître d'œuvre, nous avons observé comment un leadership s'était naturellement mis en place, sans qu'il fût orchestré. Cette expérience vécue et réfléchie en commun a éclairé l'importance et la nécessité d'un tel rôle pris en toute conscience.

J'ai présenté une communication au forum « Culture et société - Expériences sur l'Art communautaire » organisé par l'Animation et recherche culturelles (LARC) et l'Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale (ARUC-ÉS) de l'Université du Québec à Montréal (Tremblay, 2005b). Cette dernière a permis un resserrement vers la modélisation, dans une présentation de la pratique et par l'écriture d'un article (Tremblay, 2005c).

Enfin, dans le cadre d'un colloque de l'Association de Recherche Qualitative (ARQ), prenant place dans le congrès de l'ACFAS (2007), j'ai présenté avec mon directeur de thèse, une communication sur des modes méthodologiques que j'avais développés pendant la recherche pour passer du terrain aux significations (Tremblay et Gosselin 2007, voir app. C, p. 278). Cette présentation et le travail d'écriture réalisée avec mon directeur de recherche, m'a fait prendre conscience de l'innovation méthodologique que j'avais développée et qui intégrait en recherche des façons de faire correspondant au travail de création, pour passer des données de terrain à une compréhension des significations. La présentation m'a également permis de réaliser la portée méthodologique de cette innovation pour des chercheurs de différents domaines.

Très évidemment, la communication des résultats de la recherche prend toute son ampleur lors de la rédaction de la thèse, qui en est l'aboutissement et la communication principale. Sa mise en forme n'a cessé d'éclairer et de faire évoluer ma propre pensée puisque l'écriture, comme le dit Arendt (1994) « fait, elle aussi partie du processus de compréhension » (p. 7).

2.2 La perspective systémique

Comme l'écrivent Morin et Le Moigne (1999), ne sommes-nous pas au cœur

d'une 'nouvelle' réforme de l'entendement, avec ce couple que nous voulons inséparable, *science et conscience*? Comme le dit Locke, 'humaine compréhension' qui, sachant 'qu'il faut aussi de l'ombre pour voir', cherchera à décrire en 'travaillant à bien penser' (Pascal, *Pensées*, 200-347), avec une 'obstinée rigueur' (L. de Vinci) dans une ascèse épistémologique, une 'éthique de la compréhension et de la délibération' qui permet de décrire plutôt qu'oser prescrire¹ (p. 9).

¹ Le mot épistémologie vient du grec *épistémê* (« connaissance ») et *logos* (« discours »). Une épistémologie est littéralement un discours sur la connaissance, autrement dit une théorie de la connaissance. Le problème de la signification du savoir, de la façon dont il prend forme et de ses limites par exemple, sont des questions qu'une épistémologie aborde.

La deuxième perspective méthodologique qui m'a guidée méthodologiquement est l'approche systémique telle qu'explicitée par Le Moigne (2006) et par Durand (1996); elle me rejoint plus particulièrement parce qu'elle permet de comprendre globalement des complexités.

L'approche systémique permet d'aborder les phénomènes dans leur complexité et leur globalité. Contrairement à l'approche cartésienne qui découpe la réalité pour en étudier les parties de façon isolée, l'approche systémique s'intéresse à l'interaction qui se joue entre les composantes des complexités organisées et à travers laquelle elles se définissent (Le Moigne, 2006, p. 28-29).

Les deux sections qui suivent exposent d'une part les préceptes de l'approche systémique et définissent d'autre part le « paysage d'idées », comme principal mode de synthèse tirant partie des préceptes systémiques.

2.2.1 Préceptes de l'approche systémique

La modélisation systémique se définit essentiellement comme un travail de construction. Pour guider le modélisateur, Le Moigne, dans la théorie du système général (1977, 1^{ère} édition, 2006, dernière édition révisée) identifie quatre grands préceptes systémiques, en opposition aux quatre préceptes de l'approche analytique proposés par Descartes (1966) dans son *Discours sur la méthode*. L'étude des préceptes a profité des écrits de Gosselin (1990, 1993) sur l'approche systémique. Les préceptes de « pertinence », de « téléologie », de « globalisme » et d'« agrégativité » sont maintenant définis précisément.

La « pertinence » incite à sélectionner les éléments que nous estimons significatifs. Ce principe m'a particulièrement aidée à faire des choix en discernant les éléments les plus importants en fonction de mes intentions et de mes expériences. Plus les intentions sont devenues claires, plus les jugements de pertinence ont été faciles à poser. Également, ce principe « incite à prendre conscience du point de vue à

partir duquel l'objet est dessiné » (Gosselin, 1991, p. 34). Les choix ne se font pas aléatoirement, sans rationalité; ils se font en fonction premièrement des intentions et deuxièmement du point de vue de celui qui modélise.

Le « globalisme » signifie que nous considérons l'objet d'étude comme un tout qui n'est pas réductible au modèle qu'on en donne. La structure ne serait qu'approchée par les articulations retenues dans le modèle qu'on en fait (Gosselin, 1991, p. 34). Ainsi l'objet d'étude est abordé globalement, parce qu'irréductible à la somme de ses éléments. Chacune des composantes est plus grande qu'elle-même. Par son histoire, son contexte et sa finalité particulière, chaque projet entraîne avec lui tout un environnement. Ce précepte est particulièrement important pour la modélisation des interactions quand on cherche à saisir les fonctionnements d'une pratique par exemple.

Selon le précepte « téléologique » l'objet que l'on cherche à saisir est présumé doté d'une finalité entraînant par son élan des effets sur l'objet en question. L'objet ne serait pas seulement explicable par des causes antécédentes, mais également interprétable par ce qui le tire en quelque sorte vers l'avant. Le précepte téléologique m'a enjoint de chercher à saisir le « projet » qui habite ma pratique, le « projet » qui permet d'en poser une interprétation.

Enfin, l'« agrégativité » signifie que toute représentation est simplificatrice, non par défaut, mais par choix délibéré du modélisateur. Ce précepte incite à poser une « agrégation judicieuse permettant de rendre compte de l'objet » (Gosselin, 1991, p. 36). L'agrégativité m'a enjointe de ne retenir, parmi tout ce qui pouvait être retenu, que les agrégats qui m'étaient essentiels.

Le précepte de pertinence interagit avec celui d'agrégativité. Il incite à sélectionner les agrégats qui sont essentiels à la modélisation, en fonction du point de vue du modélisateur de même qu'en fonction de ses intentions.

2.2.2 Le paysage d'idées comme mode pour construire la représentation

Pour terminer, il sera question de ce que j'appelle un « paysage d'idées » et qu'on peut associer à une carte conceptuelle. Le travail par « paysage d'idées » a été majeur parce qu'il a permis d'opérer une synthèse et de construire un sens global. Comme il en a été question précédemment, avec la vidéo et les journaux PowerPoint, j'ai cherché d'abord à saisir la dynamique de projets singuliers. Avec le paysage d'idées, j'ai cherché cette fois à saisir la dynamique d'ensemble qui caractérise ma pratique. Dans les lignes qui suivent, je parle de trois opérations principales à travers lesquelles le paysage d'idées a pris forme tout en permettant de construire une compréhension.

L'opération initiale a consisté à reprendre contact avec les données empiriques : vidéos, journaux de type *PowerPoint*, carnets dans lesquels je consigne toutes sortes de documents (notes d'entretiens, lettres, courriels, comptes-rendus de réunion, coordonnées de personnes, photos, coupures de journaux, planifications). Au cours de l'examen de ces données, j'ai repéré des thèmes, des idées récurrentes ou importantes que j'ai inscrites au centre d'une grande feuille blanche d'environ un mètre par un mètre et demi. C'est ainsi qu'a débuté la mise en forme du « paysage d'idées ». J'ai cherché d'abord à identifier des éléments (des mots, des verbes) permettant de décrire concrètement l'objet que je cherchais à saisir, c'est-à-dire ma propre pratique artistique avec la communauté. Assez vite, je suis arrivée à départager ce qui était de l'ordre des structures en jeu de ce qui était de l'ordre du fonctionnement et de ce qui était de l'ordre des visées. Comme ma pratique se déroule dans le temps, la ligne du temps est présente, de gauche à droite, dans cette esquisse initiale et guide l'organisation d'ensemble.

Une deuxième opération a consisté à reprendre contact, à travers des fiches avec les lectures, les théories qui m'avaient nourrie jusqu'alors. J'ai écrit, sur de petits papiers collants, papillons ou *post-it*, des concepts clés, des citations. La couleur des papillons permet dans

un premier temps d'associer les auteurs par champ disciplinaire (psychologie, sociologie, philosophie, art, éducation). Quand un auteur m'apparaissait plus important, je le mettais en évidence en lui attribuant des papillons d'une teinte particulière. Je plaçais au fur et à mesure ces papillons autour de ce qui avait été inscrit initialement au centre; cela s'est fait de façon assez spontanée et au début, les papillons de même couleur se sont retrouvés dans une même zone. Puis, en déplaçant ces papillons, j'ai fait en quelque sorte dialoguer mes auteurs entre eux, ce qui m'a permis de constater des accords ou des dissonances.

Les apports théoriques, en relation les uns avec les autres, ont agi métaphoriquement comme des phares; ils ont éclairé les mots qui avaient été posés au centre du schéma et qui décrivaient ma pratique. Ils m'ont aidée à la réfléchir, à l'interpréter et à la comprendre. À ce moment, les *post-it* n'étaient plus uniquement regroupés par couleur, ils étaient dispersés dans tout le paysage. Parfois, l'espace disponible ne suffisait plus; il fallait alors agrandir le paysage en collant d'autres morceaux de papier là où cela débordait.

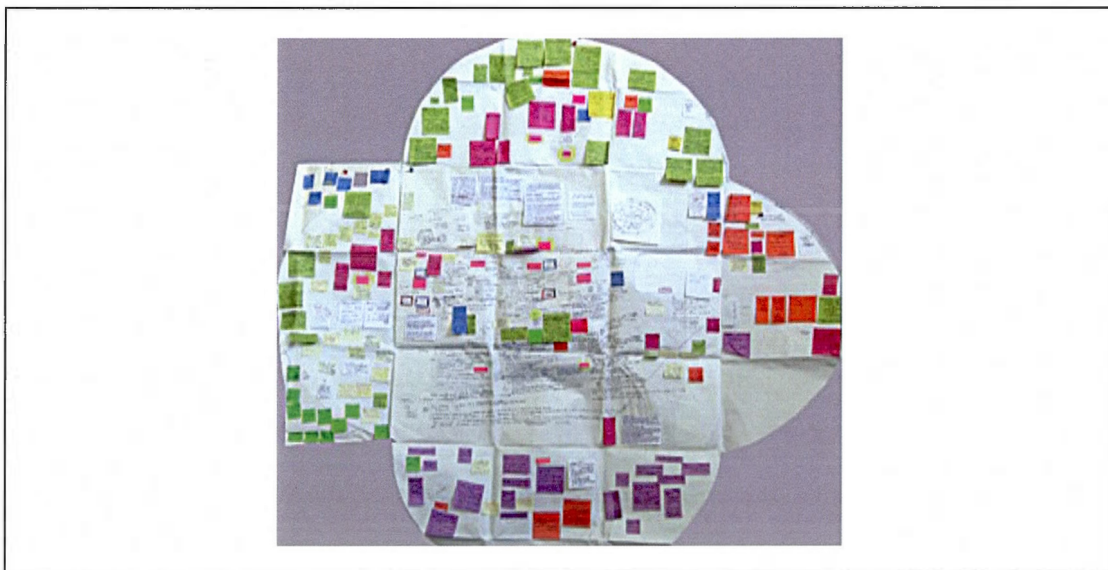


Figure 2.4 Paysage d'idées en cours de développement.

Cette opération a demandé du temps et de la patience; on peut parler d'une opération récurrente et exigeant beaucoup de tâtonnement pour aboutir à des niveaux d'arrangement qui satisfont, du moins pour un certain temps, le chercheur. Au cours de la recherche qui s'étale sur plusieurs années, des réaménagements majeurs ont eu lieu, traduisant l'évolution et l'affermissement d'une pensée.

Une troisième opération a consisté à revenir sur des projets réalisés dans différents contextes pour les regarder cette fois à la lumière du paysage d'idées. Cela a permis de prendre conscience de ce qui est singulier et de ce qui est général; le général me révèle l'essence de ma pratique au-delà de la variété des projets. De façon complémentaire, j'ai simulé des variations; cela m'a permis d'évaluer le niveau de stabilité de mon schéma en fonction de variantes possibles.

Ces opérations ont permis d'étudier les relations entre les diverses composantes de ma pratique. Les *post-it* se regroupaient peu à peu par affinité. Une perspective a pris forme. À un moment donné, des thèmes majeurs se sont imposés. Je les ai écrits alors sur des *post-it* aux couleurs plus éclatantes, pour les mettre en valeur par rapport aux autres. Peu à peu, il m'a semblé que la représentation était parvenue à un certain niveau de saturation, que le paysage s'apaisait, se stabilisait. Je veux dire par là que tout prenait sens et que le portrait que j'arrivais à donner de ma pratique artistique me semblait juste.

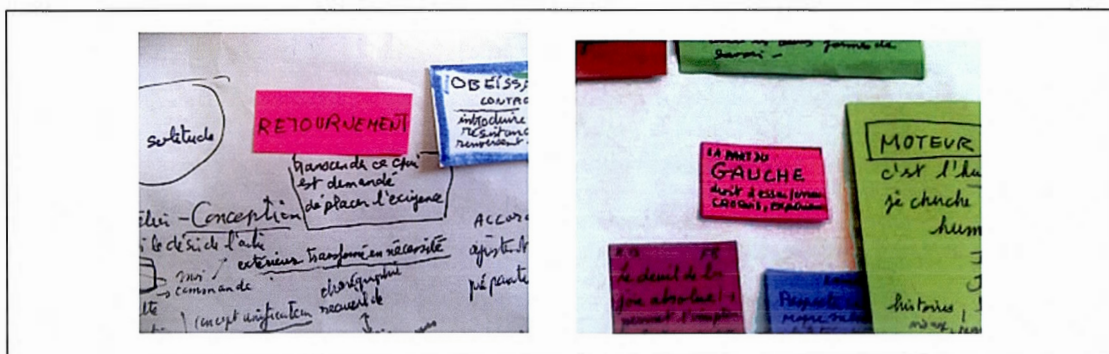


Figure 2.5 Gros plan sur le paysage d'idées : un surgissement de concepts.

Lorsque j'avais le sentiment que ma représentation atteignait une certaine stabilité, je rencontrais mes directeurs de recherche, déployais le paysage sous leurs yeux. Il s'ensuivait des échanges; nous étions alors trois à regarder le « paysage », à questionner son adéquation avec le réel et le sens vers lequel il tendait. Ces échanges avec des personnes extérieures m'apparaissent importants; ils constituent en eux-mêmes une opération de validation, car le regard de l'autre permet de percevoir des choses que le chercheur ne voit plus tant il est lui-même immergé dans son sujet.

2.3 Déontologie

Cette recherche a nécessité une ligne de conduite respectueuse des personnes et des groupes impliqués dans les projets. Les lignes qui suivent expliquent comment j'ai procédé déontologiquement à chaque fois que j'ai collecté des données.

Je rappelle d'abord que le modèle s'appuie sur des données de recherche puisées dans des projets réalisés depuis trente ans. Nous n'avions pas, pour la plupart des projets anciens, d'ententes déontologiques signées. À l'époque ce type de procédure n'existait pas. Par contre il importe de dire que le travail avec ATD Quart monde dans les années 1980 fut une véritable école de respect. Pendant cinq années, nous avons des formations à cet effet. Nous apprenions comment développer des attitudes éthiques dans le contexte psychosocial des plus pauvres et exclus de notre société avec lesquels se construisaient les projets, afin de ne pas contribuer à briser des personnes déjà fragilisées.

Je rappelle également que chacun des projets de *l'art qui relie* démarre à partir d'une commande venant d'une communauté ; qu'au départ ces projets ne sont pas ceux de l'artiste. Par respect envers les groupes impliqués, cette imprévisibilité structurelle m'a en quelque sorte entraînée à m'adapter aux codes déontologiques propres aux diverses organisations avec lesquelles un projet se mettait en place et que

je me plie à leurs règles internes. Je me suis assurée également d'arrimer ces règles internes aux règles déontologiques des recherches impliquant des sujets humains. Dans le système scolaire, les écoles ont leurs règles : les commissions scolaires donnent un cadre déontologique auquel je me suis soumise. Chaque fois que j'ai collecté des données, je me suis renseignée sur les démarches concernant le droit à l'image par exemple, déjà réalisées par les écoles en début d'années. Lorsque cela s'avérait nécessaire, j'ai fait signer des formulaires de consentement. La plupart des organismes communautaires ont aussi leur propre cadre déontologique, plus ou moins sévère selon la population qu'ils desservent. Parfois, lorsque rien n'était prévu, nous avons ensemble établi certaines règles et ententes qui rejoignent les règles de déontologie prescrites pour les recherches impliquant des sujets humains. Afin d'éviter des surprises de part et d'autre, le contrat que nous avons pris l'habitude d'écrire ensemble et de signer permettait de poser clairement des ententes. Il y avait principalement deux types d'ententes déontologiques : celles concernant la collecte et l'utilisation de données (verbales, photographiques ou vidéographiques) et celles concernant la propriété de l'œuvre et sa diffusion. Selon les circonstances, l'œuvre réalisée et les suites à donner, les contrats étaient plus ou moins complexes (*voir app. B, p. 272*)¹.

Dans ce chapitre méthodologique, les deux perspectives qui m'ont guidée tout au long de la recherche ont été présentées : l'heuristique a agi comme une toile de fond alors que la systémique a orienté la « construction » du modèle. Enfin il a été question d'aspects touchants à la déontologie appliquée pour la présente recherche.

¹ Sans vouloir m'étendre sur le sujet, je signale simplement que le travail éthique sur les contrats que j'ai réalisés ont eu des retombées. Anne Bertrand, coordonnatrice artistique au Centre des arts actuels Skol, m'a invitée à partager mes expériences. Elle désirait alors mettre sur pied un contrat de diffusion adapté à une démarche de co-création entre artiste et communauté, à l'aide d'une avocate spécialisée en le domaine, « pour Skol, mais aussi éventuellement pour le réseau au complet, à partir des résultats de ton travail de recherche » (courriel du 10 janvier 2005).

DEUXIÈME PARTIE

L'ART QUI RELIE : EXPOSITION, PRINCIPES ET ACTES

Vient le jour où l'on quitte la gare, enfermé depuis toujours,
on cesse soudain de chercher des abris, on lâche les amarres.
Tout s'allège et le ciel s'entrouvre.

Hélène Dorion

CHAPITRE III

L'ART QUI RELIE À TRAVERS L'EXPOSITION QUI EN TÉMOIGNE

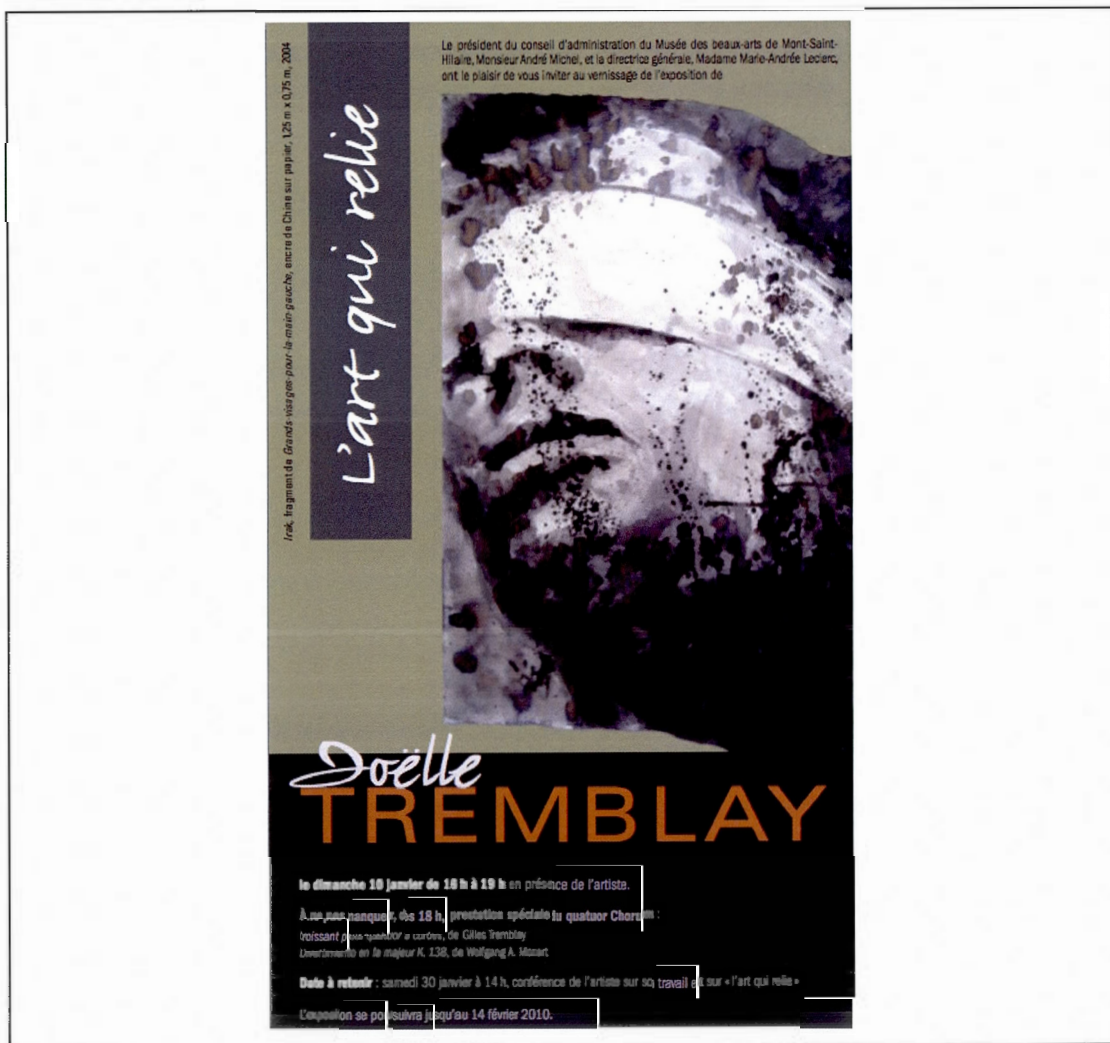


Figure 3.1 Carton d'invitation à l'exposition *L'art qui relie*

Ce chapitre traite de l'exposition réalisée dans le cadre doctoral. En raison des exigences d'une thèse création¹ et des objectifs de la présente recherche, il m'apparaît pertinent d'ouvrir ainsi la seconde partie de la thèse, qui vise la construction proprement dite du modèle de *l'art qui relie*². Pour commencer, les objectifs de l'exposition et les critères qui ont prévalu à la sélection des œuvres sont précisés; ensuite il est question du lieu choisi pour l'exposition; puis un portrait de l'exposition est brossé à travers un parcours dans l'espace; enfin, je termine ce chapitre en rendant compte de la place qu'occupe l'exposition dans le travail de saisie et de bilan d'une pratique de *l'art qui relie* en mettant clairement en évidence ce que j'ai appelé les trois circonstances de création et les deux pôles de la pratique.

3.1 Objectifs de l'exposition et critères de sélection des œuvres

Le premier objectif de l'exposition a été de rendre compte de *l'art qui relie* et des trois circonstances de création qui le dynamisent. Le deuxième objectif a été de montrer la pratique de *l'art qui relie* à travers un parcours déterminé par un espace permettant de rassembler des œuvres représentatives des différentes circonstances de la pratique, de mettre ensemble ce qui ne se côtoie habituellement jamais. Le troisième objectif a été de donner à voir des moments de passage, des moments transitoires fertiles entre l'atelier de l'artiste et la communauté.

Afin d'atteindre les objectifs visés, les choix posés pour cette exposition l'ont été de manière à rendre justice à la complexité de mon travail. Ces choix se sont dessinés au départ par tâtonnements et précisés progressivement, au fur et à mesure

¹ Au doctorat en Études et Pratiques des Arts, une thèse création comporte un événement diffusant le travail de création et une thèse écrite. Lors de l'évaluation de la production doctorale, chacune des composantes compte pour 50%.

² Je rappelle ici que non seulement la recherche se fonde sur une longue expérience de terrain, mais que la pratique a rythmé tout le processus de recherche doctorale.

de l'articulation du modèle de pratique grâce aux échanges avec les directeurs de recherche qui accompagnaient l'évolution du travail de modélisation.

Le premier critère de sélection des œuvres est de nature académique, le programme exigeant que l'exposition soit construite uniquement à partir de projets réalisés pendant le doctorat. Les œuvres ont également été sélectionnées en fonction de leur capacité à témoigner des passages entre les deux pôles de la pratique, à témoigner des allers-retours entre l'atelier de l'artiste et la plongée avec un groupe dans une communauté. Dans cette perspective il était important que les trois circonstances de création¹ caractéristiques de *l'art qui relie* soient représentées. Enfin, le choix des œuvres s'appuyait sur des considérations éthiques. Il était important que les travaux récupérés dans la communauté soient inutilisés, facilement accessibles et que leur déplacement au musée n'induisse pas un détournement de sens. En conséquence, toute une partie de l'exposition a été l'objet de tractations et de négociations qui n'ont pas été sans provoquer des incertitudes et un certain suspense qui, finalement et à y bien penser, sont également des ingrédients qu'on retrouve régulièrement dans la pratique de *l'art qui relie*.

3.2 Choix du lieu de l'exposition

Cette section aborde pour commencer la question de la diffusion des œuvres témoignant de *l'art qui relie* et le dilemme qu'elle provoque; elle traite ensuite des principales raisons d'intégrer l'exposition dans un espace muséal; enfin il est question de la pertinence du Musée des beaux arts de Mont-Saint-Hilaire comme lieu d'exposition.

¹ Je définis plus loin ce que j'entend par « circonstances de création » (voir 3.4.1, p. 91).

3.2.1 La diffusion des œuvres témoignant de *l'art qui relie* : un dilemme

Les lieux de diffusion de mon travail sont variés en fonction des multiples contextes et de l'intention qui a prévalu lors de la création des travaux exposés. Ce qui est créé dans l'atelier ou lors de symposiums, de résidences d'artiste, d'événements artistiques divers, est généralement diffusé dans les réseaux institutionnels de l'art. Ce qui est réalisé avec un groupe dans la communauté est diffusé dans le milieu de sa création, là où le décide la communauté qui a fait la commande de l'œuvre, en fonction de critères qui lui sont propres. Ces œuvres sont contextuelles et *in situ*. Elles existent de façon autonome, en espace réel. En conséquence, il a fallu résoudre un dilemme pour penser l'espace d'exposition.

D'un côté, le fait de décontextualiser les œuvres collectives en les intégrant dans un espace institutionnel, risquait de les dénaturer en les détournant de leur intention originelle. L'intégration de ces pièces au circuit de l'art n'est absolument pas l'objectif visé. Il ne s'agit pas non plus ici d'une pratique qui met la communauté au service de ma pratique artistique¹, ni d'un quelconque exercice de médiation culturelle ayant pour objectif de récupérer un public potentiel dans le réseau institutionnel². La pratique est furtive par rapport au milieu de l'art. Elle se passe

¹ Cette question de l'utilisation de la communauté pour le développement d'une carrière professionnelle a été soulevée lors du forum : *Art dans la communauté et communauté dans l'art* (mars, 2004), organisé par le 3^e Impérial (centre d'essai en art actuel situé à Granby), à Montréal. Un des exemples qui a été donné lors du forum est que le public de l'art décide de lui-même qu'il ira voir quelque chose; il choisit d'y assister alors que la communauté subit en quelque sorte le projet parce qu'elle ne le choisit pas, ne le comprend pas et souvent n'est même pas au courant de ce qui se passe. En effet, souvent les gens ne sont pas informés de ce qui se passe chez eux, alors que des gens du milieu de l'art le sont, même s'ils habitent loin de la région où se déroule l'événement. Cela pose la question : pour qui est cet art? Cela questionne l'éthique des objectifs visés par chacune des pratiques dans la communauté.

² Trémeau (2003) explique que ce réseau subit une certaine « pression à s'associer à l'industrie culturelle », y incorporant l'art contemporain par de nouvelles stratégies pédagogiques ou spectaculaires, par des « dispositifs de médiation pédagogique, ludique et sociale ». Il interroge cet objectif de « redressement social, bâtir ou aider à reconstruire des communautés ».

hors-les-murs du système. L'artiste, au cœur de la société, « madame Tremblay », porte en quelque sorte un *no name* au Québec¹ et la pratique, une discrétion intrinsèque.

D'un autre côté, inviter un jury appelé à évaluer un travail de doctorat à se déplacer dans la communauté afin d'être témoin de l'œuvre de commande, dont le processus est tout aussi important que le résultat final, serait introduire une composante nouvelle qui ne rendrait pas justice à la réalité de *l'art qui relie*. Cette présence ne peut être neutre puisqu'une grande part de l'œuvre se joue au niveau de la présence et des relations entre les personnes; elle apporterait un nouvel élément. Il s'agirait en ce cas, de préparer une intégration nouvelle, sérieuse, qui pourrait être un projet en soi, ce qui ne s'inscrit pas dans les préoccupations de la présente recherche.

Justifiée par la position de chercheure universitaire et consciente du dilemme en quelque sorte insoluble, j'ai alors envoyé des dossiers de proposition d'exposition dans le but de présenter mon travail dans un lieu institutionnel. Un certain suspens : le sort tomba sur un espace muséal.

3.2.2 Intégration de l'exposition à un espace muséal

Choisir d'exposer dans un espace muséal c'est d'abord une façon d'affirmer que les connaissances faisant l'objet de la présente recherche ont leur origine dans l'engagement d'une artiste dans un travail de création, dans une pratique singulière qui se déploie de toutes sortes de manières, dans toutes sortes de lieux infiltrés par *l'art qui relie*.

¹ Sans vouloir disperser le propos en m'étendant sur le sujet, il me semble cependant important de signaler ici que je reconnais dans le choix du *no name* de *l'art qui relie* une certaine correspondance avec ce qu'écrit Pontbriand (2003) lorsqu'elle explique que les auteurs, par l'anonymat, « cherchent la responsabilité là où il y a déresponsabilisation, neutralisation et égalitarisme aliénant, jusqu'à adopter des stratégies d'anonymat pour mieux faire apparaître du sens ». Expliquant certains éléments du texte de Patrice Loubier, elle écrit également que « l'anonymat favoriserait l'avènement du sens commun [...] et l'événement (le travail de l'art) au sein de l'anonymat nous mènerait sur la route du sens ».

Par ailleurs, j'ai choisi d'exposer au musée parce que, comme institution socio-culturelle, le musée privilégie les rencontres et les croisements de pratique et de sens; parce qu'il invite à en prendre la mesure. Comme espace silencieux, architecturalement sophistiqué, disons idéal, le déploiement et la mise en espace d'œuvres¹ qui jamais ne pourraient être rassemblées ailleurs et autrement, en est le privilège. Le travail de montage, les choix qui le jalonnent sont l'occasion d'un travail intense de réflexion dont nous parlerons plus loin². Ainsi déployées, les œuvres prennent à la fois une ampleur et une nouveauté qui provoquent une redécouverte du travail et qui permettent d'en considérer le sens et les conséquences. L'espace muséal donne ainsi une occasion de voir avec acuité ce qui se passe là, ce qui résonne entre les œuvres et entre les circonstances, ce qui agit et ce dont il s'agit.

3.2.3 Pertinence du Musée des beaux arts de Mont-Saint-Hilaire

Le musée des beaux-arts de Mont-Saint-Hilaire a reçu ma proposition avec intérêt, enthousiasme même, et a donné une réponse favorable au projet d'exposition doctorale proposé. De mon point de vue, ce lieu fut des plus pertinents.

Le premier avantage touche à la situation, à la localisation même du musée. En effet, étant situé à Mont-Saint-Hilaire en Montérégie, l'endroit où est plantée ma « tente » d'artiste nomade, ce musée est au cœur de tous les déplacements. De nombreux projets avec des communautés furent réalisés dans la région montréalaise et les comtés limitrophes. Les projets ont permis de vivre avec des personnes de ces

¹ Ici « œuvres » est entendu à la fois dans le sens de résultats, de choses qui ont été faites et de traces du processus, de « reliques » en quelque sorte de ce que sont certaines œuvres. La question de l'œuvre dans la pratique de *l'art qui relie* est abordée au chapitre suivant (voir 4.2, page 106).

² Il en est question à la section 3.3 du présent chapitre (p. 73-91) lorsque nous abordons plus précisément la description de l'exposition et des œuvres choisies.

milieux une expérience des plus positives et des liens se sont créés; ces personnes étaient généralement très curieuses de mieux connaître dans un lieu de diffusion tel un musée, l'artiste qu'ils avaient côtoyée lors de projets d'art avec la communauté et de connaître sa pratique plus globalement. Grâce à la situation géographique du Musée des beaux arts de Mont-Saint-Hilaire, des témoins de la pratique pouvaient donc être présents à l'exposition.

Le second avantage tient au fait même de l'espace disponible. Les salles d'exposition sont immenses et modulables. Elles permettent de mettre en valeur les œuvres, d'avoir du recul ou de créer une certaine intimité.

Le troisième avantage touche au fait que le musée soit intégré à un complexe architectural. En effet, dans l'espace culturel adjacent au musée se trouve la bibliothèque municipale de Mont-Saint-Hilaire où est exposée depuis 2005 l'installation *Éclair d'écrits – Leduc / Borduas*. Cette œuvre que j'ai réalisée en collaboration avec la communauté se trouve ainsi très facilement accessible¹. Des démarches ont été entamées et des accords furent pris en collaboration avec la directrice du musée et avec la bibliothécaire en chef². Ainsi, avant même d'installer l'exposition à l'intérieur des murs du musée, nous avons convenu d'inviter le public à en sortir, à déambuler du musée à la bibliothèque contigüe et de la bibliothèque au musée.

L'exposition a ainsi permis de voir dans son contexte de diffusion habituel, une œuvre conçue pour la communauté et réalisée par elle, sans avoir à la

¹ Dans une démarche contextuelle permettant « d'annexer de la réalité » (expression employée par Ardenne, 2002) jusque dans le parcours de l'exposition, il était nécessaire de prévoir les déplacements qui seraient acceptés par le public en fonction de la distance et du climat. Je rappelle que l'exposition a eu lieu durant l'hiver.

² Il s'agit de madame Marie-Andrée Leclerc et de madame Francine Ledoux-Nadeau qui étaient toutes deux très ouvertes à poser ces passerelles et à inviter leurs publics respectifs à les franchir.

déménager, à la dénaturer. Le musée invitait les spectateurs à se déplacer, ce qui finalement est bel et bien un exercice propre à la pratique de *l'art qui relie*. L'exposition a établi un passage entre des espaces, entre des institutions qui se côtoient sans nécessairement, habituellement se relier.



Figure 3.2 *Éclair d'écrits* – Leduc / Borduas (2005)
Bibliothèque Armand Cardinal, Mont-Saint-Hilaire (janv. 2010).

3.3 L'exposition doctorale *L'art qui relie*

Cette section brosse un portrait de l'exposition doctorale proprement dite : *L'art qui relie*. Je commence par décrire les espaces d'exposition puis les œuvres choisies à travers leur parcours. Pour terminer, il est question de l'événement faisant partie de l'exposition.

3.3.1 Description des espaces d'exposition

L'espace muséal se divise en deux salles d'exposition qui communiquent par deux larges portes. La première (A) est très vaste. Au fond à droite, l'espace se rétrécit, ce qui donne la possibilité d'un environnement plus autonome. Au fond à gauche, j'ai recréé avec les cimaises disponibles, un troisième lieu, très petit et intime. Depuis l'entrée commune au musée et à la bibliothèque, qui est couverte d'affiches, de documents et de prospectus divers, il est possible de voir une partie de la grande salle d'exposition. J'ai choisi de retirer la cimaise qui se trouve habituellement devant l'entrée de la salle, pour qu'on entre directement dans l'exposition.



Figure 3.3 Une entrée commune au musée et à la bibliothèque.

La deuxième salle, dite polyvalente, est beaucoup plus petite (B). À droite en entrant, une immense fenêtre s'ouvre vers l'extérieur. Dehors on voit des arbres, des passants, des sculptures. Au fond de la salle, une porte donne sur un cagibi où est rangé le matériel nécessaire permettant de transformer ponctuellement l'espace (B) en atelier. Pendant le temps de l'exposition, cette deuxième salle servira de lieu d'animation pour divers groupes scolaires ou sociaux venus la visiter.



Figure 3.5 Vue d'ensemble de la grande salle d'exposition.

Dans la grande salle, j'ai choisi d'exposer sept œuvres : *Grands-visages-pour-la-main-gauche* (2004), *Ça-nous-regarde IV* (2006-2010), *Quête de cris* (2009), *Chambre d'encre* (2004-2010), *18 mars 2007, 10h00* (2007), *Cabinet de curiosité* (2010) et *Les deux lettres* (2010).

Dans la petite salle j'ai choisi de rassembler dans *Côté cours (sic)* des travaux réalisés avec des enfants du primaire entre 2005 et 2008 : *Le train*, du projet *Voyage dans le temps* (2007); *Les trois arbres, le temps des saisons, Passage du temps sur quotidiens* et *La poule* du projet *Tactique et tic tac* (2007, 2008); *Marches-illusion d'optique 1/3* et *Cataclysmes 1/3* du projet *Du périscope aux vertiges* (2005).

J'ai ajouté, à la sortie, une invitation à quitter l'espace muséal pour aller voir *Éclair d'écrits / Leduc-Borduas* (2005) à l'autre bout du couloir, dans la bibliothèque.



Figure 3.6 *Grands-visages-pour-la-main-gauche*, 2004, encre sur papier, 3m x 15m.

L'exposition s'ouvre sur une œuvre d'atelier, *Grands-visages-pour-la-main-gauche* (2004). L'œuvre, composée d'un ensemble de trente portraits, a été réalisée à l'encre de chine sur papier fragile et bon marché. Ce détail étant important parce que tous les matériaux que j'utilise sont de cette nature. Le papier n'a pas été découpé, il a été déchiré pour marquer par le geste une matérialité. Chaque visage mesure environ un mètre quarante par quatre-vingt-dix centimètres. Pour en avoir testé le déploiement à la galerie de l'UQÀM, je savais que *Grands-visages-pour-la-main-gauche* occupait beaucoup de place et que des choix s'imposeraient quant à la quantité de portraits et à la stratégie d'accrochage.

Les portraits sont épinglés par le haut et le bas reste flottant. Proches les uns des autres, ils sont accrochés en deux rangées. Les déchirures aléatoires des découpes du papier créent entre les deux rangées un espace qui dessine une longue faille traversant toute l'œuvre. Un jeu d'ombre est créé par le bas des feuilles qui roulent.

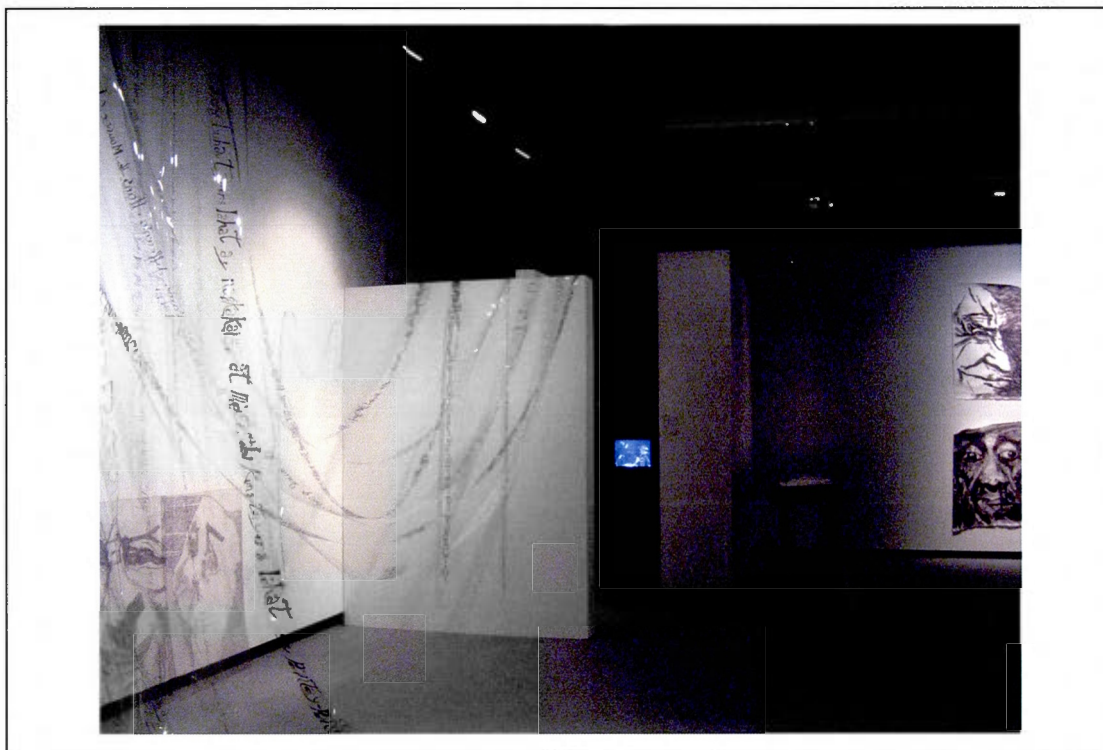


Figure 3.7 *Ça-nous-regarde IV*, 2006-2010,
crayon feutre indélébile sur acétate et plexiglas, 4m x 9m x 4m.

Ensuite, en prenant à gauche, on peut voir *Ça-nous-regarde*, une installation *in situ*, nomade et collective, qui est montée pour la quatrième fois¹. C'est une œuvre réalisée avec la communauté en 2006 (voir 3.4.1, p. 91). Du plafond tombe une chute de mots et de phrases, sur bandes d'acétates toutes différentes de largeur et de longueur², qui s'entortillent ensemble à la base, se croisent, créent des volutes et des volumes. Des paroles dans plusieurs langues traversent l'espace, traçant des apparences de dialogues. Il n'y a ni début, ni fin dans l'ordre des écrits qui chutent.

¹ *Ça-nous-regarde* fut d'abord exposée dans le lieu où se déroulait le séminaire *Du refus de la misère, apprendre la paix : amplifier la dynamique du 17 octobre*, rassemblant à Montréal 65 personnes venues de 12 pays, des personnes en situation de pauvreté, des responsables d'organismes, des universitaires, des fonctionnaires de gouvernements et des Nations Unies (du 21 au 25 mai 2006 : *Ça-nous-regarde I*). L'œuvre fut ensuite exposée à la Grande bibliothèque de Montréal lors de la conférence de clôture du même séminaire (le 26 mai 2006, *Ça-nous-regarde II*), enfin à Baillet en France lors de l'inauguration du Centre international Wrésinski (février 2007, *Ça-nous-regarde III*).

² La largeur des bandes se situe entre 0,03 m et 0,20 cm et leur longueur entre 5 m et 15 m.

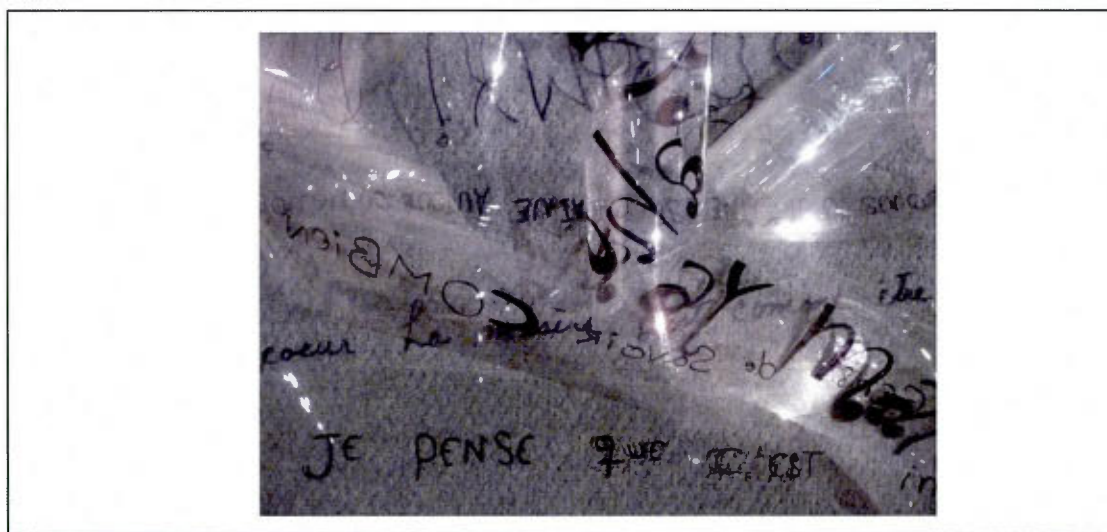


Figure 3.8 *Ça-nous-regarde IV*, 2006-2010 (détail 1).

L'éclairage crée des reflets sur la matière plastique et projette sur le mur l'ombre des mots. Derrière cette chute de mots, au sol, on a mis les uns sur les autres, cinq portraits façonnés d'écriture. Suspendus à l'entrée de l'espace intimiste, deux autres portraits se séparent du groupe, reliés à l'installation par des bandes de mots qui sortent de la mêlée et rejoignent cet espace créé au fond de la salle.



Figure 3.9 *Ça-nous-regarde IV*, 2006-2010 (détail 2).

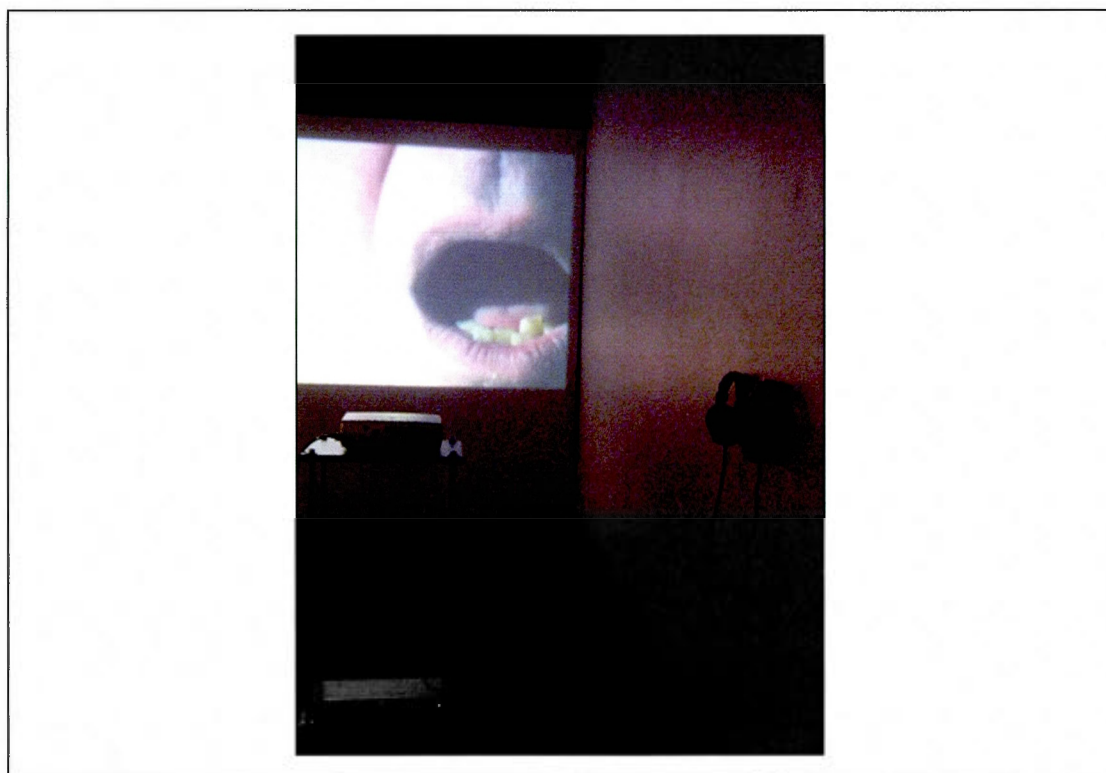


Figure 3.10 *Quête de cris*, 2009, œuvre vidéo, 3 minutes 25 secondes.

Tout de suite à droite, à l'entrée et en biais avec *Grands-visages-pour-la-main-gauche*, *Quête de cris* est une œuvre vidéo couleur, projetée sur toute la largeur d'un petit mur de deux mètres. Des bouches de grande dimension et en gros plan créent une forme d'intimité.

Accrochés au mur, des écouteurs sont reliés à l'ordinateur, apparent. On peut y entendre le montage d'une bande sonore de cris enregistrés à l'occasion d'une performance (Voir 3.3.3 p. 90). La forme musicale de *Quête de cris* est essentielle¹. Par ses superpositions de sons, contrastes et crescendo, décalages, dissonances et silences, par ses rythmes plus ou moins rapides, elle crée une sorte de contrepoint avec l'image, ce qui n'est pas sans rappeler le montage des chutes de mots de la pièce *Ça-nous-regarde*.

¹ *Quête de cris* a été présentée pour la première fois dans le cadre du festival Montréal/Nouvelles Musiques (MNM), le 28 février 2009, lors du concert « Manifestes sonores » donné par l'ensemble Chorum à la chapelle historique du Bon-Pasteur à Montréal.

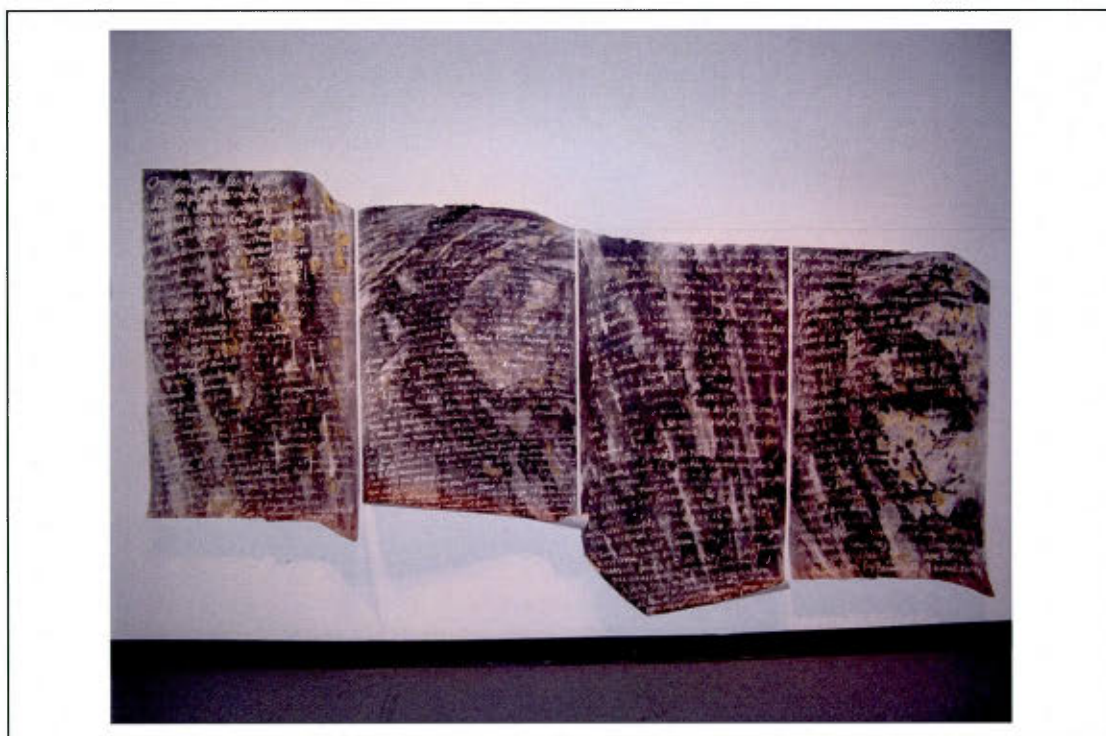


Figure 3.11 *Chambre d'encre*, 2004-2010, encre de Chine sur papier, 2m x 3m 80.

Réalisée à l'encre de chine dans l'atelier, *Chambre d'encre* est accrochée en face des *Grands-visages-pour-la-main-gauche* et de la même façon qu'eux. L'œuvre est composée de quatre grandes feuilles de papier fragile, découpés par déchirure, couvertes d'écriture dont les phrases se répondent par delà les époques et les auteurs. Les feuilles mesurent chacune environ un mètre quarante par quatre-vingt-dix centimètres.

L'écriture est tracée avec une technique de réserve, empêchant l'encre de chine de pénétrer la surface écrite. Cette technique oblige à nettoyer les mots, à les frotter énergiquement afin qu'on puisse les voir. *Chambre d'encre*, située à gauche de *Ça-nous-regarde IV* et en face des *Grands-visages-pour-la-main-gauche*, fait le lien entre les deux œuvres.

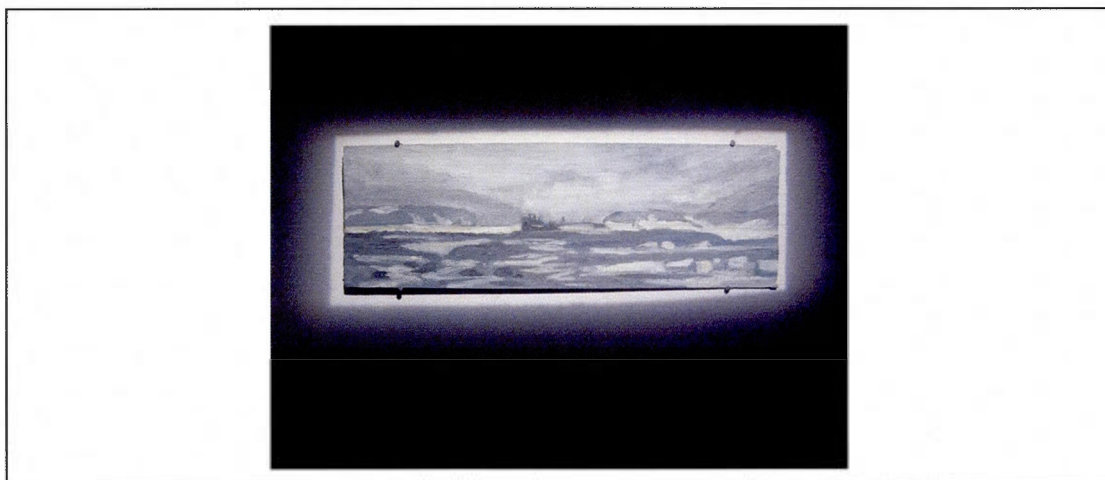


Figure 3.12 *18 mars 2007, 10h00*
2007, huile sur bardeau de cèdre, 10 cm x 30 cm.

18 mars 2007, 10h00, est accroché entre *Grands-visages-pour-la-main-gauche* (2004) et *Quête de cris* (2009). Ce tableau est en contraste avec la masse des macro portraits et avec le détail des bouches en gros plan. Les contrastes d'échelle se veulent saisissants.

18 mars 2007, 10h00, moment précis dans un paysage immense avec l'horizon du fleuve et des caps, est le fragment d'une œuvre d'atelier. Peint à l'huile sur bardeau de cèdre, le tableau fait 10 cm sur 30 cm. Ce micro tableau est le seul, accroché au milieu d'un très grand mur.

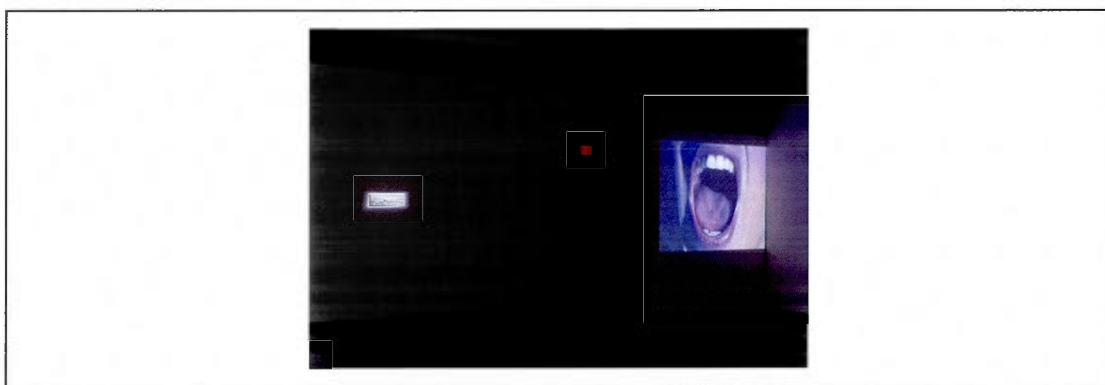


Figure 3.13 Disposition dans l'espace : *18 mars 2007, 10h00* et *Quête de cris*.

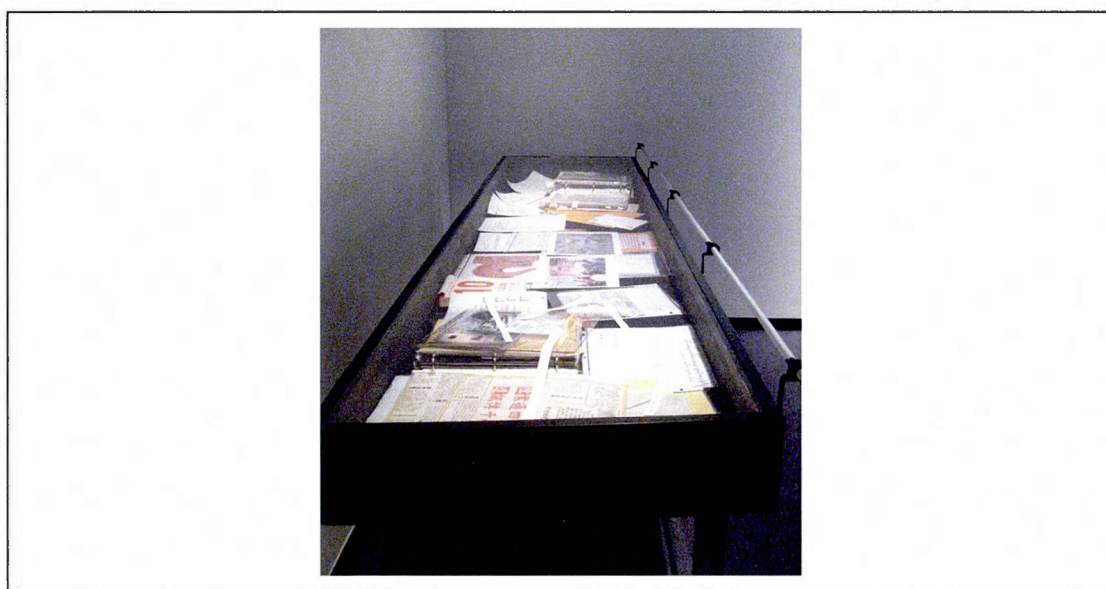


Figure 3.14 *Cabinet de curiosité* (2010).

Située à gauche de *Grands-visages-pour-la-main-gauche* et longeant le mur du recoin où une installation vidéo *Les deux lettres* est projetée, *Cabinet de curiosité* est une vitrine où sont rassemblés des traces des matériaux du processus de création, de la documentation donnant une idée du travail accompli lors du grand chantier de *l'art qui relie*. L'éclairage est plongeant, au cœur de la pénombre environnante.

On y retrouve des documents de travail qui ont servi à la création et à la réalisation de l'œuvre *Ça-nous-regarde* : des traces de courriels, des phrases sur des bouts de papier, des témoignages en différentes langues, des messages, des photos de participants en plein travail, des photos d'œuvres dans leur contexte de diffusion. Commentaires et témoignages sur l'œuvre complètent l'ensemble.

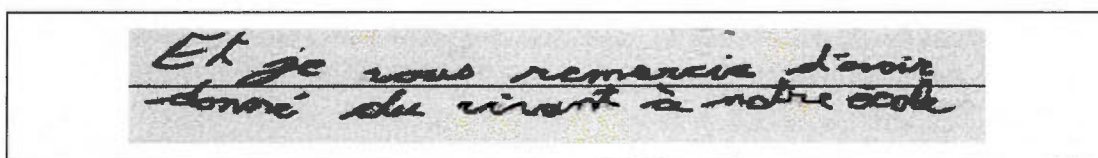


Figure 3.15 Commentaire de Jimmy, École St Nazaire, 2008.



Figure 3.16 *Les deux lettres*, 2010, installation vidéo.

Au fond de la grande salle d'exposition, à gauche, j'ai construit une sorte de recoin, d'isoloir où l'on peut voir sur moniteur *Les deux lettres*. Accrochés au mur, des écouteurs sont reliés aux moniteurs, apparents. On peut m'y entendre faire la lecture de chacune des lettres. Le style de ces vidéos est narratif. Le ton est celui de la confiance.

Lettre à Pierre (2010, 12 minutes 57 secondes) et *Lettre à Monique* (2004, 19 minutes 30 secondes) forment un ensemble intitulé « *Les deux lettres* ». La mise en espace des deux vidéos, recrée les circonstances d'un laboratoire de travail artistique. J'y présente, à travers chacune des deux lettres, les deux pôles de la pratique de *l'art qui relie* : le travail solitaire en atelier et le travail avec la communauté, suite à une commande. Face à face, ces deux vidéos mettent en place les deux espaces de création, ce que j'appelle les deux pôles de la pratique. On y retrouve plusieurs détails sur les œuvres présentées dans l'exposition (voir app. E, p. 292).

Dans la petite salle, j'ai choisi d'exposer des travaux réalisés avec des enfants du primaire entre 2005 et 2008 que j'ai rassemblés sous le titre *Côté cours (sic)*. Toutes les pièces sont compactées au fond de la salle autour de la porte; en face un mur vide est éclairé; à droite, la fenêtre ouvre vers l'extérieur. Cette salle contraste fortement avec la précédente dans ce qu'elle est chargée et polychrome. Les pièces, en général, sont des polychromies débridées réalisées au latex sur du bois découpé.

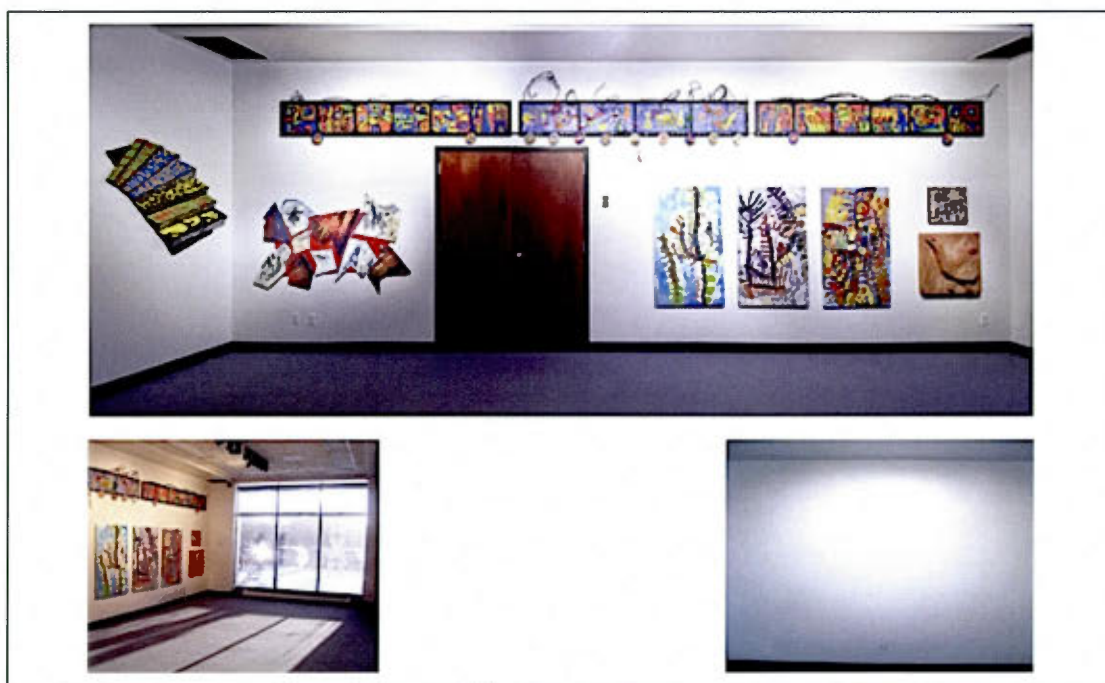


Figure 3.17 *Côté cours (sic)* 2005-2008, 2010.

Le choix de ces œuvres procède de plusieurs raisons. Elles ont été réalisées proches du musée, dans deux écoles primaires de la région montréalaise¹; elles étaient disponibles, certaines d'entre elles ayant été conçues pour sortir de leur lieu de diffusion habituel alors que d'autres étaient remisées. Représentatives des résultats et des fonctionnements de la pratique, on peut reconnaître plusieurs de ces œuvres dans la vidéo *Lettre à Pierre* (2010).

¹ Il s'agit de l'École primaire St Mary's de Longueuil et de l'École primaire St-Nazaire de St Nazaire.



*Le train, 2007 (détail de *Voyage dans le temps*), 9.50 m x 0.50 m*
Peinture latex sur contre-plaqué, CD, fil électrique, clous et boulons

École primaire St Mary's (Longueuil), préscolaire et premier cycle
Collaboration avec François Couture, conseiller pédagogique



*Les trois arbres, le temps des saisons, 2007 (détail de *Tactique et tic tac*)*
Peinture latex sur contre-plaqué, 1.20 m x 2.20 m

École primaire St-Nazaire (St-Nazaire), préscolaire 4 et 5 ans
Collaboration avec Ludger Dubé, directeur; Amélie Fontaine, enseignante



Passage du temps sur quotidiens (2007), La poule (2008)
(détails de *Tactique et tic tac*)
Peinture latex sur journaux; bas relief sur polystyrène, ciment, peinture latex

École primaire St-Nazaire (St-Nazaire)
2e année en collaboration avec Hélène Lemoine, enseignante
5e et 6e années en collaboration avec Sonya Paris, enseignante et
Jean Guilmette, sculpteur

Figure 3.18 Détails #1 de *Côté cours (sic)* 2005-2008, 2010.



Marches, illusion d'optique 1/3, 2005 (détail du projet Du périscope aux vertiges),
 Peinture latex sur contre-plaqué 1,30m x 0,80m
 Projet réalisé à l'école St Mary's, avec un groupe de 5^e et 6^e années et Éric Boutin, enseignant.



Cataclysmes 1/3, 2005 (détail du projet Du périscope aux vertiges) 2m x 1,50m
 Peinture latex et stylos feutres indélébiles sur contre-plaqué.
 Projet réalisé à l'école St Mary's avec un groupe de 2^e année et Anne-Marie Cloutier, enseignante.

Figure 3.19 Détails #2 de *Côté cours (sic)* 2005-2008, 2010.

Pour terminer cette section, il me paraît nécessaire de recadrer le propos en rappelant l'importance des contextes de réalisation, contextes humains, sociaux et en ces exemples-ci, architecturaux. Pour ce faire, je montre des œuvres décrites plus tôt, là où elles sont habituellement exposées.



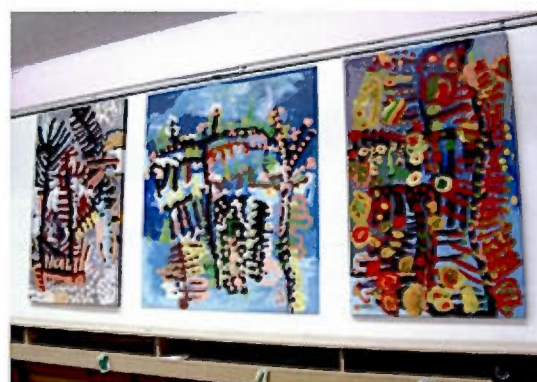
Marches, illusion d'optique 2/3
Cage d'escalier de l'école St Mary's



Cataclysmes 2/3
Couloir de l'école St Mary's



Passage du temps sur quotidiens
Entrée de l'école St-Nazaire



Les trois arbres, le temps des saisons
Vestiaire des élèves de l'école St-Nazaire

Figure 3.20 Peintures en contexte, diffusées dans les lieux de réalisation.

Enfin, comme je le signalais plus tôt, dès l'entrée dans l'exposition, à gauche de la porte de la grande salle, j'ai ajouté un texte invitant discrètement le public à sortir du musée pour voir *Éclair d'écrits / Leduc-Borduas* (2005) à la bibliothèque, dans son contexte de diffusion. À côté de l'invitation, le concept de l'œuvre est présenté dans ses grandes lignes sur une plaque de verre gravée.

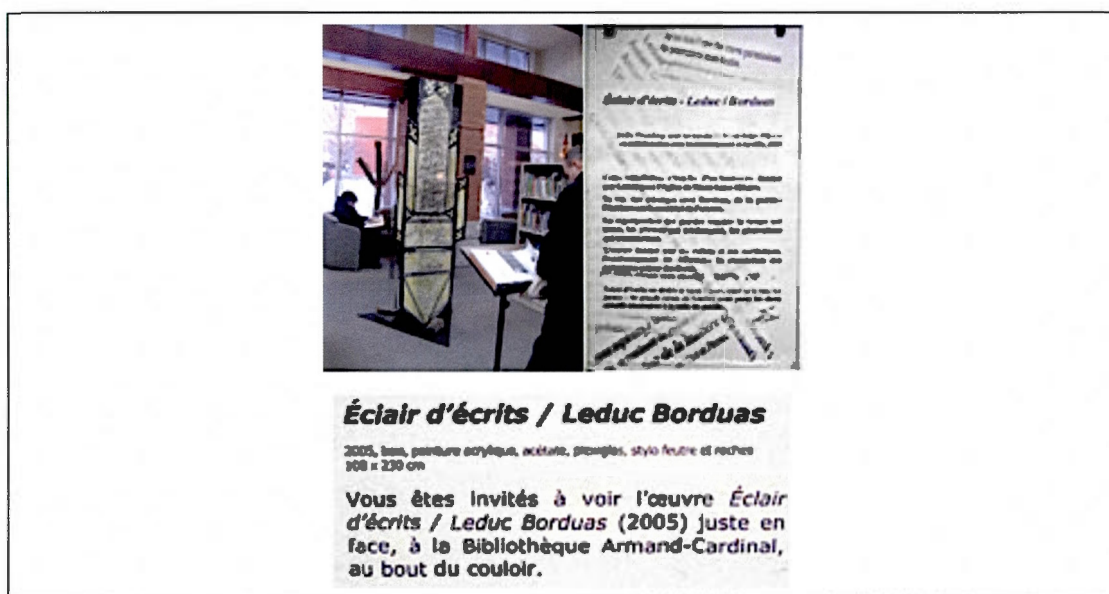


Figure 3.21 *Éclair d'écrits / Leduc Borduas* (2005), le concept, l'invitation.

Éclair d'écrits / Leduc Borduas (2005), une installation composite : acrylique sur contre-plaqué, stylo feutre sur acétates et plexiglas, roches. Elle mesure deux mètres trente de haut sur un mètre de large et un mètre de profond. Sa structure se réfère à un luminaire de l'église de Mont-Saint-Hilaire, dessiné par Leduc; reproduit et agrandi pour l'occasion. Des écrits, tirés notamment de lettres entre Borduas et Leduc, sont retranscrits sur des plaques de plexiglas suspendues, qui oscillent comme le balancier d'une horloge. Par leurs reflets, elles intègrent l'environnement dans l'œuvre : les livres de la bibliothèque, les gens. Les étapes du processus de création vécu par les responsables et les participants lors du projet sont aussi présentées à la bibliothèque; on peut voir la réalisation en cours dans un Powerpoint tournant en boucle sur un moniteur.

3.3.3 L'événement comme exubérance dans l'exposition

La pratique, telle que je la conçois suppose une exubérance, une forme de débordement. Outre les œuvres exposées, un événement a été mis sur pied. Il comprenait un concert, des rencontres avec l'artiste, une conférence et des animations culturelles organisées par le musée.

Ainsi, lors du vernissage, l'ensemble Chorum a joué *Croissant pour quatuor à Cordes* du compositeur Gilles Tremblay et le *Divertimento en fa majeur K. 138* de Mozart¹. Un public nombreux et varié est venu : des amis des environs, des personnes ayant participé à différents projets, des étudiants ou collègues de l'université, des habitués, des curieux, des amateurs. Durant le vernissage, je constatais encore une fois que l'art pouvait, dans certaines circonstances, créer des liens inusités par les rencontres improbables qu'il permet.

La stratégie de la pratique étant d'établir une relation avec les personnes rencontrées dans les différents lieux investis, y compris dans cet espace muséal, j'y ai été présente à chaque fin de semaine, pour accueillir les visiteurs pendant toute la durée de l'exposition. J'ai donné une conférence sur les dessous de *l'art qui relie*; apportant au public quelques clefs d'appréciation des œuvres exposées à partir du contexte de leur réalisation et des circonstances de création.

Depuis le début du projet d'exposition, Marie-Ève Courchesne, responsable du service éducatif du Musée de Mont-Saint-Hilaire, et moi-même, étions en lien privilégié parce qu'elle désirait ajuster la conception de ses animations aux

¹ C'est lors du concert *Constellation Tremblay*, donné par l'ensemble Chorum, en novembre 2009, que l'idée m'est venue de nous offrir ces deux œuvres au vernissage. Sur le site de l'ensemble (<http://www.ensemblechorum.com/>), on en retrouve la description suivante : « Chorum est un ensemble à géométrie variable (quintette à vents, un quatuor à cordes) formé de jeunes musiciens de haut calibre unis par le désir de repenser la forme du concert et de réaliser des créations de jeunes compositeurs ».

caractéristiques de la pratique. Elle m'a fourni un rapport concernant le public de l'exposition plus particulièrement concerné par son travail d'animation¹. Elle a aussi témoigné de l'intérêt du public face aux œuvres et devant l'engagement de la pratique dans une forme d'art participatif et contextuel.

3.4 Rendre compte de *l'art qui relie* : trois circonstances et deux pôles de création

La présente section pose une représentation de la pratique et de ses dynamiques internes. Pour commencer, trois projets exemplaires rendent compte de la pratique à travers les trois circonstances de création qui la caractérisent. Il est ensuite question de la circulation entre les deux pôles de la pratique, de la synergie de création qui s'en dégage et de l'œuvre vidéo synthèse qui en rend compte dans l'exposition.

3.4.1 Trois projets exemplaires, trois circonstances de création

Circonstance, vient du latin *circumstare*, « se tenir autour, être autour; entourer ». Une circonstance est une particularité qui accompagne, entoure, conditionne ou détermine un fait principal. En ce sens, ce que j'appelle les circonstances de création de *l'art qui relie* sont des particularités qui accompagnent, entourent, conditionnent et déterminent la création des œuvres.

¹ Elle m'écrivait qu'il y a eu en tout 215 enfants du primaire, 226 élèves du secondaire, et 11 adultes handicapés du Centre de formation du Richelieu qui ont participé aux animations. Cela a donné lieu à une vingtaine de « visites-ateliers », comme elle les appelle (M-È. Courchesne, communication personnelle, 2 février 2012).

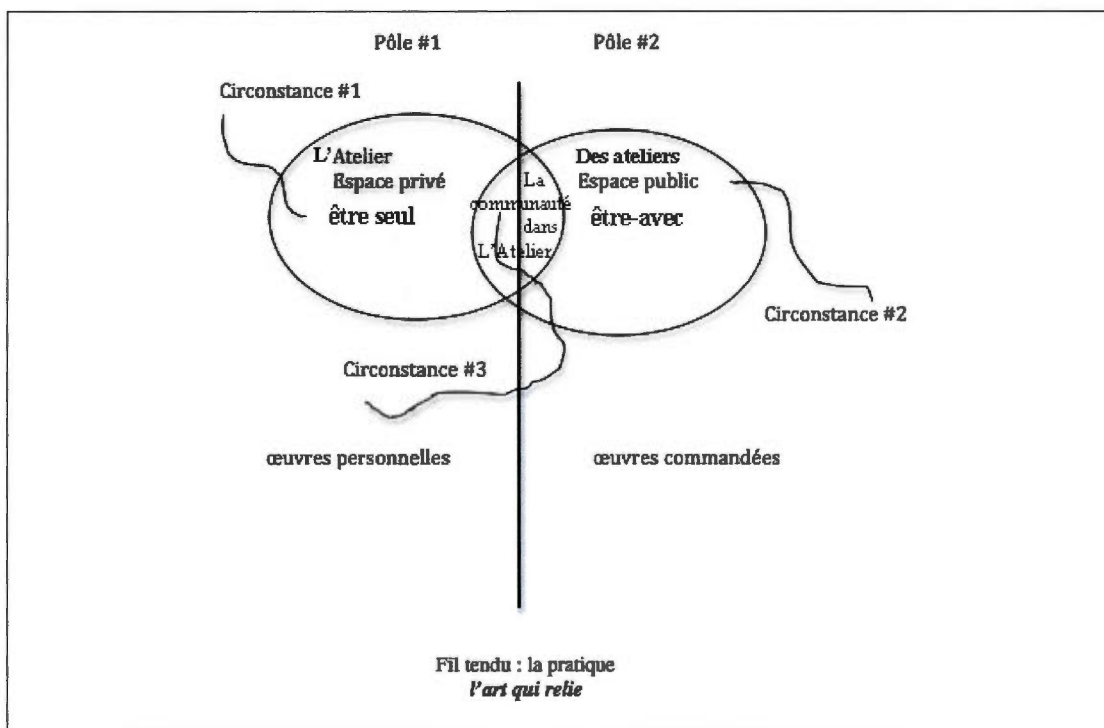


Figure 3.22 Représentation des pôles et circonstances de création de *l'art qui relie*.

Dans la première circonstance, je réalise seule des projets personnels dans l'espace privé qu'est mon Atelier; au cours de la seconde circonstance, les projets se réalisent dans l'espace public, lors d'ateliers avec des communautés, suite à une commande des milieux; enfin lors de la troisième circonstance, la communauté est invitée dans mon Atelier à participer à un projet personnel.

Le noyau de l'exposition comprend trois pièces maîtresses, qui se sont révélées des œuvres types puisqu'elles ont été réalisées dans ce que j'appellerai, à partir de maintenant, les trois circonstances de création de *l'art qui relie*. Ces œuvres, *Grands-visages-pour-la-main-gauche* (2004) pour la première circonstance, *Ça-nous-regarde IV* (2006-2010) pour la seconde circonstance et *Quête de cris* (2004, 2009) pour la troisième circonstance, se retrouvent ensemble dans la grande salle.



Figure 3.23 *Grands-visages-pour-la-main-gauche*, 2004.

Grands-visages-pour-la-main-gauche (2004) s'inscrit dans la première circonstance de création : le travail que j'initie se fait dans le silence et la solitude de l'espace privé de l'Atelier. Ici, l'œuvre a été réalisée dans mon atelier et achevée lors d'une résidence d'artiste au Groupement des arts visuels de Victoriaville (GRAVE). J'ai commencé la recherche doctorale par la réalisation de *Grands-visages-pour-la-main-gauche*.

Chaque portrait a été peint avec la main gauche, alors que je ne pouvais plus me servir de ma main droite. C'était là une façon de continuer à travailler en dépit de cet empêchement. Ce détail peut sembler anodin mais il participe encore du même phénomène paradoxal : un refus de se laisser arrêter, une joie d'avancer quelques soient les conditions d'existence, conditions physiques en l'occurrence.

Parmi tous ces portraits, j'ai choisi des visages qui sont ceux de témoins de notre époque, des visages soudain rendus à eux-mêmes par un processus de création.

Nous avons tellement l'habitude de l'image du journal que nous ne la voyons plus. Récupérés dans les journaux, ces visages peints rendent l'actualité de nouveau présente (ex : vieille femme tibétaine en prière, jeune prisonnier Irakien, femme voilée, femme du Rwanda, chinois se protégeant du SRAS). Récupérés sur le net, certains visages rendent présentes en mémoire la pensée et la vie d'hommes et de femmes qui ont marqué l'histoire par leur engagement (ex : H. Arendt, P. Freire, P. Valéry, P. Dansereau, J. Wrésinski, J.-P. Sartre, M. Chartrand); récupérés parmi mes photos personnelles, il y a aussi d'humbles personnes ayant marqué mon histoire par des gestes de bonté (ex : Stanislas Bouchard, paysan de Charlevoix qui cultivait un champ de fleurs « pour la beauté et la joie des passants ») ou tout simplement par leur présence (ex : ma fille un soir d'adolescence, mes deux grands-mères). Parfois de l'écriture vient strier les visages de réflexions ou de témoignages. J'ai donc, en quelque sorte, convoqué des compagnons, des « marqueurs de vie » dans mon atelier. Ils sont énormes, ils me parlent. Ils ont du sens.

Après en avoir réalisé cinq ou six, j'ai constaté que l'accumulation des portraits provoque soudain un renversement de perspective, un basculement du regardeur au regardé : je regarde ces visages et tout d'un coup ce sont eux qui me regardent. Ce sont les œuvres qui *me regardent*. « Je » redeviens anonyme dans leur regard, en même temps qu'il est interpellé.

Je tiens à signaler que le travail sur les visages m'a entraînée dans la réalité brutale, nue et souvent inexplicable de la condition humaine, au cœur du tragique de l'existence, au delà de l'époque. Une forme de joie s'est dévoilée, renversante, à contre-courant du prévisible, une joie salvatrice alors que l'existence semblait se vider de tout sens. Était-ce cette nouvelle vie qui émanerait des visages, ensemble? Quoi qu'il en soit, il y a là un paradoxe qui me semble porteur.



Figure 3.24 *Ça-nous-regarde IV*, 2006-2010.

Ça-nous-regarde IV éclaire la deuxième circonstance de création. Dans cette circonstance, la communauté fait une commande à l'artiste qui se déplace pour la rejoindre dans l'espace public. Il s'ensuit un projet réalisé collectivement lors d'ateliers dans la communauté et une œuvre exposée en contexte, là où elle prend tout son sens.

Ça-nous-regarde a été commandée par Atd Quart Monde¹ à l'occasion du séminaire international *Du refus de la misère, apprendre la paix : amplifier la dynamique du 17 octobre*². Les éléments de cette installation ont été réalisés avec des

¹ Atd Quart Monde est une organisation internationale qui lutte contre l'exclusion due à la pauvreté. Elle associe, dans une démarche de refus de la misère et de partage des savoirs, des familles vivant dans une grande pauvreté avec des personnes d'horizons sociaux, culturels, politiques et spirituels divers. Atd Quart Monde a un statut consultatif auprès des Nations Unies et du Conseil de l'Europe.

² Je rappelle ici que ce séminaire a rassemblé à Montréal 65 personnes venues de 12 pays, des personnes en situation de pauvreté, des responsables d'organismes, des universitaires, des fonctionnaires de gouvernements et des Nations Unies.

membres du mouvement Atd Quart Monde, dont plusieurs sont venus d'Abitibi, de Chaudière-Appalaches, de l'Estrie, de Montréal, de Toronto, de France et de Suisse. Des jeunes de l'École secondaire Louis-Joseph Papineau (Montréal) et des étudiants de l'Université du Québec à Montréal y ont également participé.

Les participants ont retranscrit sur des supports transparents des témoignages de vie de personnes vivant dans l'extrême pauvreté. Ces phrases provenant des quatre continents ont été recueillies et envoyées par des volontaires d'Atd Quart Monde.

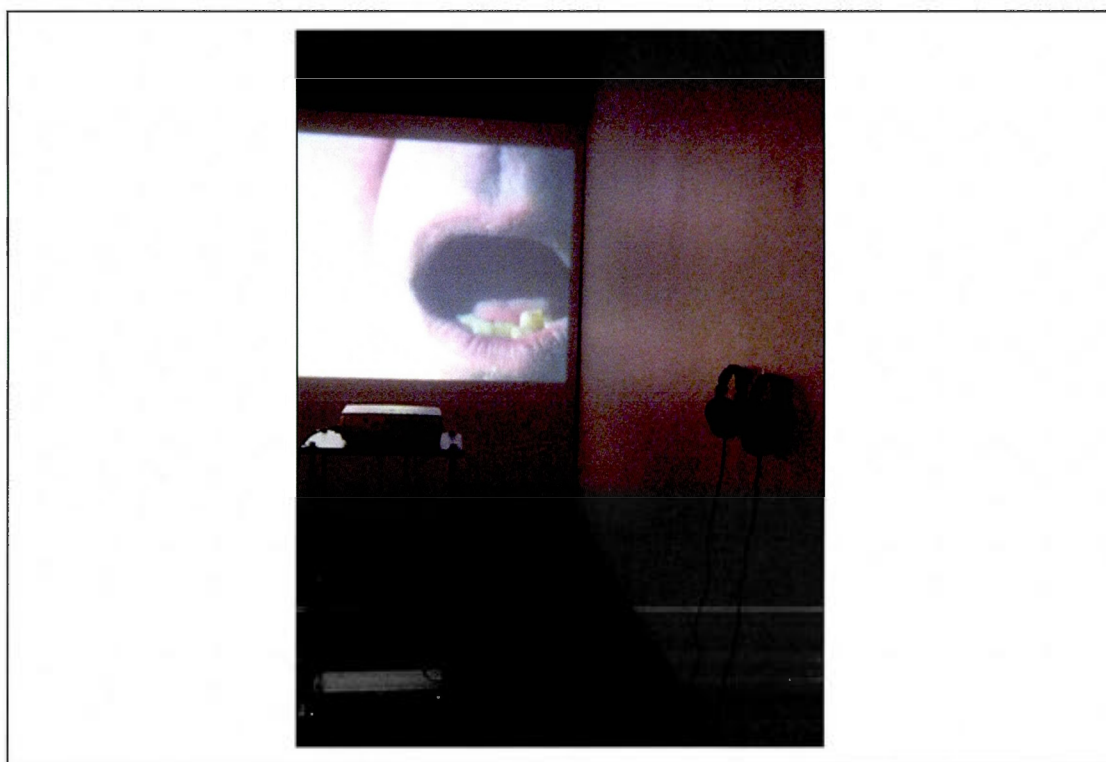


Figure 3.25 *Quête de cris*, 2009, œuvre vidéo, 3 minutes 25 secondes.

La vidéo *Quête de cris* (2009) met en lumière la troisième circonstance de création qui consiste à inviter des personnes de la communauté dans mon atelier à participer volontairement à un projet personnel que je conçois et que j'initie. Espace public et espace privé se chevauchent donc dans la troisième circonstance.

Cette œuvre, développée au cours d'une résidence d'artiste au Groupement des arts visuels de Victoriaville (GRAVE), a été initialement réalisée sous forme de performances (*Quête de cris*, 2004) lors du festival de musique actuelle de Victoriaville. J'achevais à ce moment là *Grands-visages-pour-la-main-gauche*, hantée par leur silence parce que j'avais le sentiment que chacun était porteur d'un grand cri. À l'instar de Jabès, je percevais que « [les] dortoirs des cris s'étendent à perte d'écho. Avant, l'on entendait les cris qu'à leur réveil. [...] Aujourd'hui, ils ne dorment plus » (1963, p. 94). Ainsi, j'ai pensé aller au devant des cris des autres, ceux à qui je n'avais pas donné visage, pour aller chercher des voix, des sons sans paroles.

La performance consistait à sortir dans la ville pour convier ceux qui le désiraient à entrer dans l'atelier pour faire des dons de cris¹. Ils pouvaient donner un ou plusieurs cris; le son des cris et l'image de la bouche étaient alors captés par une caméra et une enregistreuse. Des échanges qui n'ont pas été enregistrés ont entouré ces dons; j'écoutais les confidences que le don de cris provoquait. Il s'agissait là d'une forme de contre-don, relié à l'écoute.

Suite à la performance, à partir des matériaux sonores et visuels récupérés de ces dons de cris, un montage vidéo a poursuivi le travail, permettant la réalisation de *Quête de cris* (2009) dans sa forme actuelle et de *Lettre à Monique* qu'on retrouve dans la pièce *Les deux lettres*.

¹ Je placardais des affiches et distribuais des invitations sur lesquelles était écrit : « Joëlle Tremblay en résidence d'artiste au GRAVE organise une QUÊTE DE CRIS les 21, 22 et 23 mai prochains après-midi. Vous êtes donc tous invités, en famille, à venir faire votre don de cris. Toutes sortes de cris, le cri réveille, musique actuelle. Une œuvre vidéo en résultera. L'anonymat est garanti, pas de reçu d'impôts » (Archives de l'artiste, 2004).

3.4.2 La circulation entre deux pôles de création

Rendre compte de *l'art qui relie*, c'est aussi tenter de saisir la circulation entre les deux pôles de la pratique. Les pôles se définissent comme deux points principaux et opposés. Le premier pôle correspond à l'espace privé de l'Atelier de l'artiste et le second pôle à l'espace public des ateliers avec la communauté.

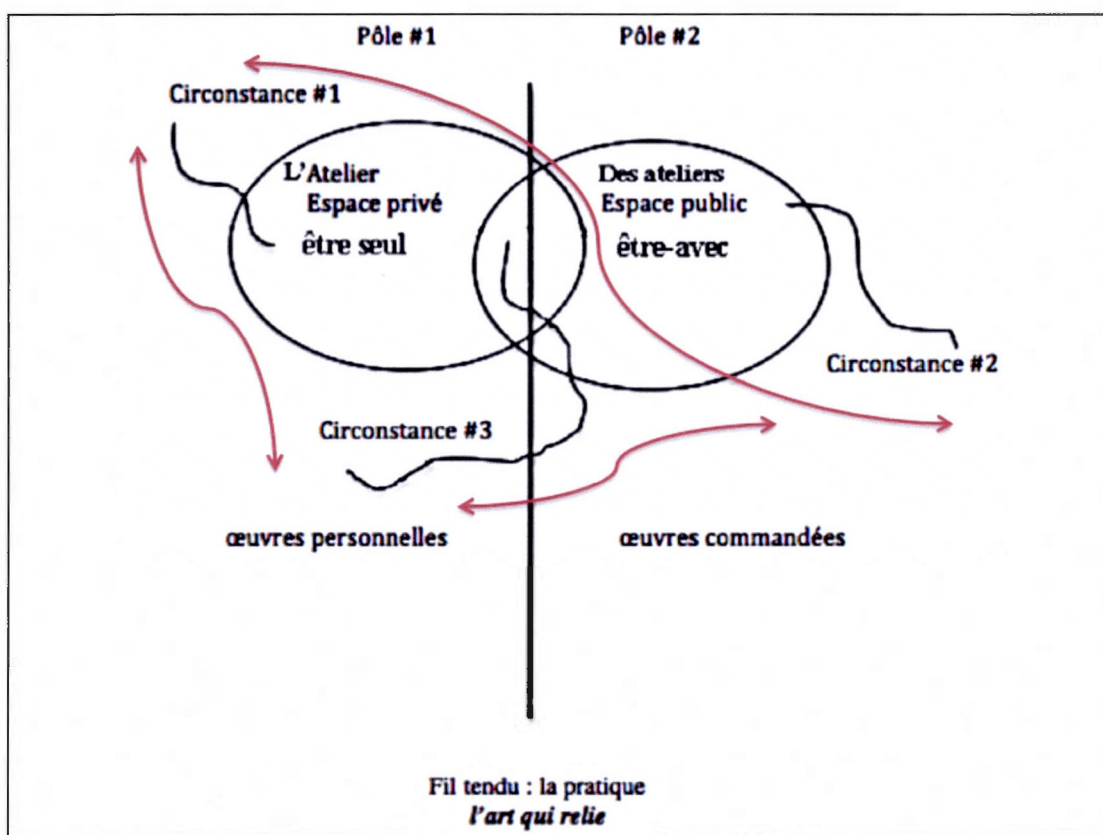


Figure 3.26 Une synergie entre les deux pôles de la pratique, tirant partie de trois circonstances de création.

La dynamique d'aller-retour qui s'établit entre les deux pôles de création correspond aux mouvements qui permettent au peintre de faire son travail : être proche pour pouvoir agir avec la matière et prendre du recul pour mieux voir où il en est.

Chacune des circonstances de création bénéficie de cette dynamique. Travailler avec une communauté par exemple, c'est également dans un premier temps être-avec, s'en faire proche en s'imprégnant du contexte et des personnes. Travailler avec une communauté c'est commencer en quelque sorte à « pratiquer » l'espace public dans lequel elle s'insère (*voir* 5.2, p.157). Dans un second temps, travailler avec une communauté demande d'entrer dans l'espace privé de l'Atelier, afin d'être seule pour pouvoir prendre le recul nécessaire permettant de mieux voir quelle direction donner à la commande de départ (*voir* 5.3, p. 170).

Les déplacements d'un pôle à l'autre se font également à travers ce que j'ai appelé les trois circonstances de création, telles qu'elles sont décrites à travers des œuvres témoins à la section précédente. Les trois circonstances de création créent ensemble une synergie; elles se nourrissent et s'enrichissent. La seconde circonstance de création avec la communauté dans l'espace public, interagit donc avec les deux autres circonstances. Elle s'appuie particulièrement sur la pratique d'atelier (première circonstance), lieu de résistance et de solitude à la base de l'invention. Ma pratique personnelle d'Atelier tire partie de son côté des rencontres réalisées dans la communauté, de ce qu'apporte l'expérience de la rencontre de l'autre et de la diversité des réalités vécues. La troisième circonstance se trouve quant à elle au croisement des deux autres circonstances, en bénéficiant et les nourrissant à la fois.

Le passage d'un pôle à l'autre est également dans ma pratique une façon de mieux voir en prenant du recul régulièrement, par rapport au travail. En guise d'exemple, la distance que crée l'Atelier par rapport au travail avec la communauté, correspond à la distance que crée la communauté par rapport au travail d'Atelier.



Figure 3.27 *Les deux lettres*, 2010, installation vidéo.

Dans l'espace muséal, les passages entre les deux pôles de la pratique deviennent visibles ainsi que la circulation entre les trois circonstances de création. On reconnaît des constantes dans ce que l'exposition dévoile dans sa matérialité; une matérialité traversée par la fragilité des matériaux, à travers des jeux d'ombre et des mouvements de reflets; des œuvres ponctuées par l'éloquence de l'inachevé et de l'imperfection. *Les deux lettres*, est une pièce significative de cette circulation : elle tend un fil entre les deux pôles de la pratique et relie les trois circonstances de création. Placées face à face, les deux vidéos établissent le dualisme des pôles et permettent de voir les passages de l'un à l'autre. Le défi était alors d'« écrire » avec le médium vidéo¹ pour atteindre les objectifs de la recherche : poser un modèle de pratique traduisant *l'art qui relie*, rendant compte des principes directeurs et des actions qui le caractérisent.

Chacune des deux vidéos montre le travail de création de plusieurs des œuvres exposées et les éléments itératifs de la démarche de *l'art qui relie* s'y retrouvent. *Lettre à Pierre*, pose la création dans la communauté (deuxième circonstance) et *Lettre à Monique* pose l'activité dans l'Atelier (première et troisième circonstances). Elles s'adressent à mes directeurs de thèse, *Lettre à Pierre* à Pierre Gosselin et *Lettre à Monique* à Monique Régimbald-Zeiber (voir app. E, p. 292).

¹ Cette façon de faire, qui emprunte des manières de faire aux arts visuels, rejoint ce que Richardson (2000) appelle les « pratiques analytiques créatives » (*creative analytic practises*) c'est-à-dire des modes qui conjuguent des façons de faire disciplinaires en art avec la textualité de la recherche.

Le tournage et le montage de *Lettre à Monique* se sont réalisés au début du doctorat en 2004, lorsque j'étais en train de créer *Grands-visages-pour-la-main-gauche*, *Chambre d'encre* et *Quête de cris* comme performance. Je vivais alors ce que j'appelle les première et troisième circonstances de création de *l'art qui relie*, c'est-à-dire que je réalisais, seule ou avec des gens, des projets que j'avais initiés dans mon atelier.

Le tournage de *Lettre à Pierre* eut lieu de 2004 à 2008, tout au long de la recherche doctorale. J'ai rassemblé des documents vidéo et photo de chacun des projets réalisés avec des communautés. L'objectif était alors de documenter ce que j'appelle la deuxième circonstance de la pratique de *l'art qui relie*. Le montage s'est en grande partie effectué durant l'été 2009. Il m'a cependant fallu attendre l'examen doctoral de synthèse (décembre 2009) pour arriver à le finaliser. À ce moment, je pouvais terminer la réalisation vidéo que je considère comme une synthèse des résultats de la thèse.

Le troisième chapitre a permis de décrire *l'art qui relie* à travers l'exposition qui en témoigne. Après en avoir précisé les objectifs ainsi que les critères qui ont prévalu à la sélection des œuvres et au choix du lieu d'exposition, une description de l'exposition elle-même a été posée à travers un parcours dans l'espace du musée. Rassembler ainsi des œuvres qui habituellement ne se côtoient jamais a permis d'observer ma pratique à travers son processus, de réaliser qu'elle est habitée par trois circonstances de création qui prennent leur racine dans une dynamique jouant entre deux pôles, le privé de l'Atelier et le public de l'espace communautaire. Les liens étroits qui unissent les circonstances de création sont alors devenus évidents. On reconnaît des constantes dans ce que l'exposition dévoile dans sa matérialité; une matérialité traversée par la fragilité des matériaux, à travers des jeux d'ombre et des reflets mouvants; des œuvres ponctuées par l'éloquence de l'inachevé et de l'imperfection.

CHAPITRE IV

PRINCIPES DE *L'ART QUI RELIE* : CE QUI FAIT ŒUVRE, POSTURES ET FILIATIONS THÉORIQUES

Le quatrième chapitre traite des principes qui orientent *l'art qui relie* à partir des valeurs sur lesquelles la pratique s'appuie¹. Principe vient de *principium*, « commencement », « fondement, origine ». En ce sens, un principe est ce qui est premier, le point de départ d'une chose, une notion fondamentale de laquelle tout développement ultérieur dépend. Un principe est également une règle servant à guider la conduite, une règle permettant de prendre position.

La première section présente globalement ce que j'appelle le « grand chantier » de *l'art qui relie*, avec les principes fondamentaux qui portent ses actions. La seconde section traite plus précisément de la question de l'œuvre, ce qui « fait œuvre » dans la pratique de *l'art qui relie* : l'Œuvre-édifice. La troisième section traite de ce que j'appelle les postures de création, des prises de position qui imprègnent la pratique et guident la conduite de l'action. Enfin, la quatrième section traite des filiations théoriques de *l'art qui relie*.

¹. La première section (voir 1.1, p. 5) traite des origines de la pratique, des valeurs et croyances qui s'ancrèrent alors. Je rappelle brièvement que les valeurs à la base de la pratique sont celles accordées à l'art, à l'expérience des œuvres comme à celle du processus de création; à l'engagement social et au vivant.

4.1 Le « grand chantier » de *l'art qui relie* dans un schéma

Les principes de *l'art qui relie* sont ici traités essentiellement en lien avec la seconde circonstance de création où les projets sont réalisés avec une communauté suite à une commande. Il faut néanmoins garder à l'esprit que cette deuxième circonstance de création interagit avec les deux autres. Si j'ai décidé de focaliser sur la seconde circonstance de création, c'est que l'objectif de la présente recherche est précisément de saisir cette deuxième circonstance, ses principes et ses modes de fonctionnement, parce qu'elle est le cœur de *l'art qui relie*.

En dépit de cette focalisation, il m'importait de montrer que le travail de création accompli avec des communautés interagit dans le présent cas avec d'autres pratiques; il s'en nourrit en quelque sorte et les nourrit tout autant. La caractéristique fondamentale de *l'art qui relie* se trouve précisément là, dans le déplacement de l'artiste qui met en place un « grand chantier » nourrit par les deux autres circonstances de création (voir, 3.4.2, p. 98).

La présente section explicite la figure 4.1. Pour commencer, la signification de ce que j'appelle « grand chantier » est donnée; ensuite, le circuit qu'observe l'art qui relie et que je traduis dans le schéma par « l'art qui relie va » est explicité; enfin, la signification des méandres de la ligne et des autres éléments du schéma est traitée dans les sections subséquentes.

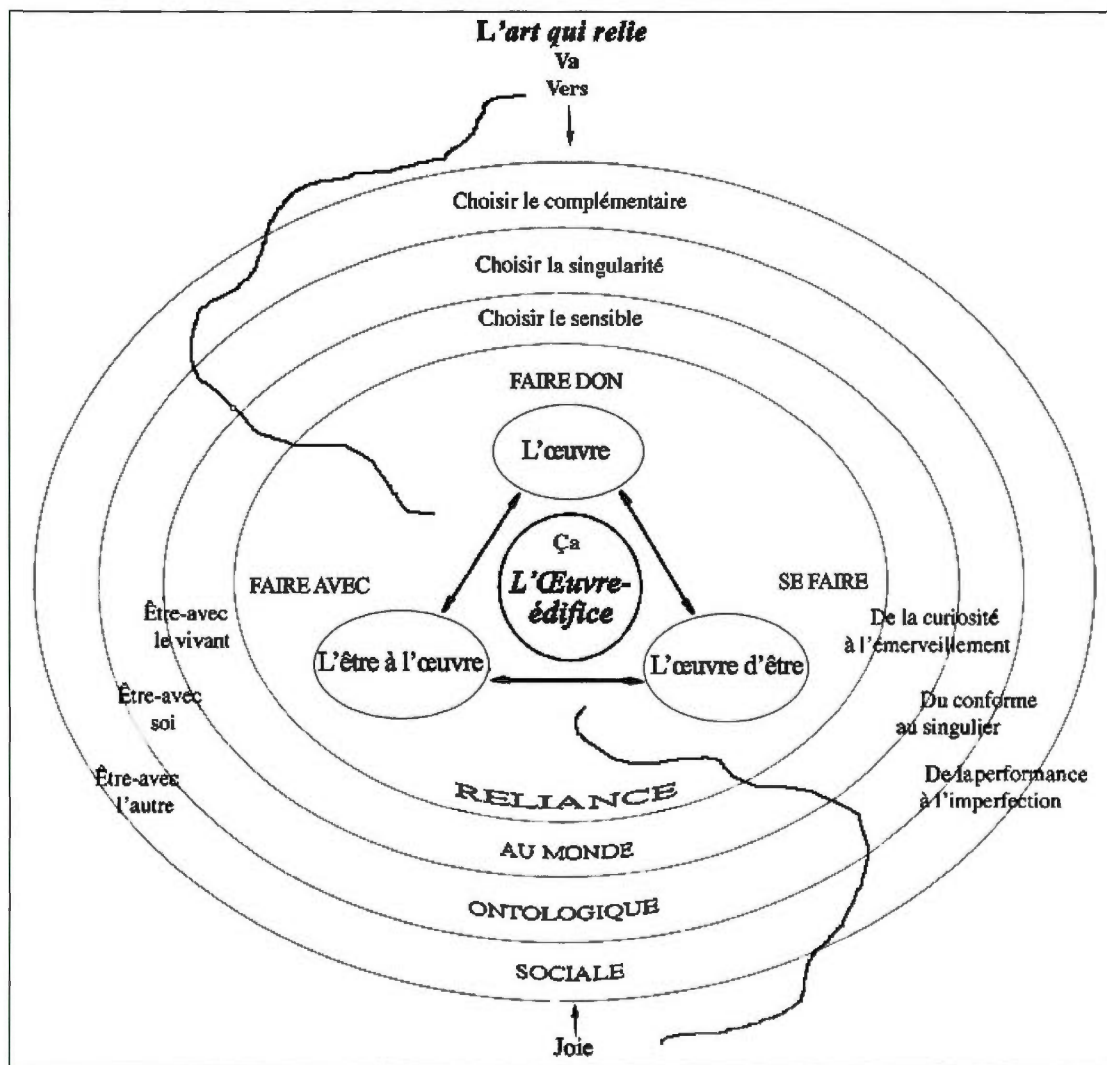


Figure 4.1 Le « grand chantier » de l'art qui relie.

4.1.1 Un « grand chantier »

Il est question d'un grand chantier, parce qu'il y a une commande, un projet, un contrat, une équipe, des plans et qu'il s'agit de bâtir quelque chose. Le « chantier » demande de préparer, penser, poser des actions; il fait agir, fait construire, fait créer; il met à l'ouvrage. Il est « grand » par son envergure, parce que de nombreux acteurs

sont impliqués, parce que différents contextes sont imbriqués, parce qu'il dure longtemps et parce que les œuvres réalisées ont une ampleur peu commune.

4.1.2 L'*art qui relie* « va »

Le schéma montre que *l'art qui relie* « va » vers L'Œuvre-édifice, transite par le complémentaire, la singularité et le sensible. À la base du schéma, la joie traverse les trois différents niveaux de reliance et teinte toutes les dimensions de l'Œuvre-édifice. La pratique est nomade et contextuelle; les œuvres de la seconde circonstance de création sont créées *in situ*. À cet effet, l'artiste « va » dans l'espace public, s'engage d'un lieu à l'autre, se met en mouvement avec telles personnes, là où l'appelle une commande. Sortir dans la communauté, en quelque sorte « pratiquer l'espace », c'est pouvoir dans ce lieu se faire proche de l'autre et « être-avec » comme le dit Nancy; c'est aussi « être autre et passer à l'autre » (Certeau, 1990, p. 163). C'est ainsi que « va » la pratique, qu'elle s'engage dans le grand chantier de création.

4.1.3 Les méandres de la ligne

Une ligne sinueuse traverse le schéma de haut en bas. Les méandres de la ligne représentent le parcours, une façon d'aller; elle « va » d'une certaine manière, ressemblant plutôt à une marche dans un sentier qu'à un déplacement sur une autoroute au tracé régulier, droit, dessiné à l'avance. La ligne symbolise la circulation imprévisible de la pratique au cœur de l'espace social et la progression, tout aussi imprévisible, du travail du grand chantier relié aux circonstances et à la vie qui se passe là, à ce moment-là. Elle représente également le cheminement de la création, suivant les directions que la liberté de chacun et que la liberté du groupe induisent au cœur des projets, dans une mouvance aléatoire et fragile. Enfin, elle trace le portrait de quelque chose d'essentiel au processus; comme le dit si bien Wright (2001): « ce sont les méandres de la 'ligne' qui comptent pour l'artiste » (p. 11).

4.2 Ce qui fait œuvre dans *l'art qui relie* : l'Œuvre-édifice

Observer *l'art qui relie* à partir de l'exposition qui en témoigne a permis d'en décrire les deux pôles et de mettre en évidence les trois circonstances de création qui constituent et dynamisent la pratique en dégageant les liens étroits qui les unissent. Ces clarifications donnent maintenant le recul nécessaire pour pouvoir poser la question de ce qui « fait œuvre » dans *l'art qui relie*.

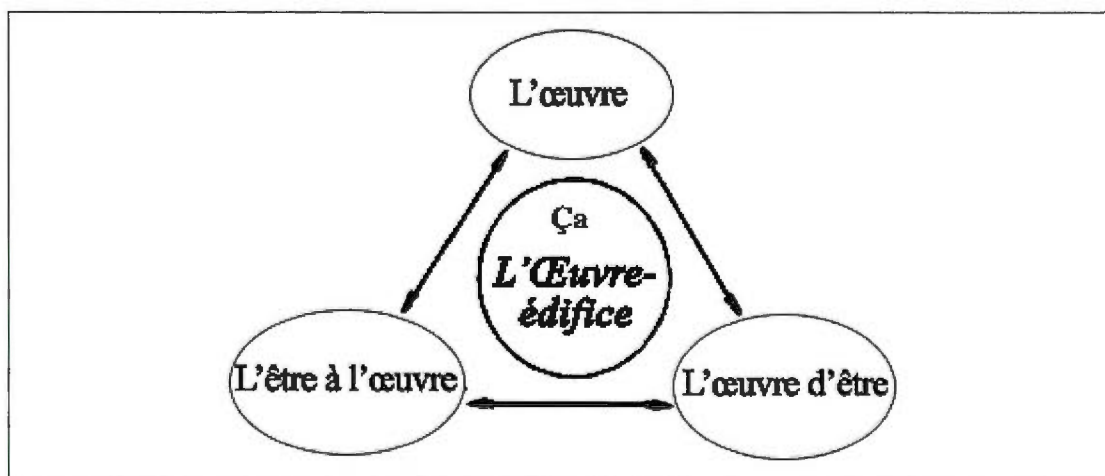


Figure 4.2 « Ça L'Œuvre-édifice », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

La partie du schéma reproduite ici représente les trois niveaux de ce qui fait œuvre dans la pratique : « L'œuvre », « L'être à l'œuvre » et « L'œuvre d'être ». La section commence par donner la signification de l'élément central représentant globalement ce qui fait œuvre : « Ça » et « L'Œuvre-édifice ». Ensuite, les trois niveaux de ce qui fait œuvre dans l'Œuvre-édifice sont décrits. Il s'agit d'abord de ce qu'on appelle « l'œuvre » et dont les résultats se voient dans un objet ; ensuite il s'agit de « l'être à l'œuvre », une démarche de création dont les restes retracent le processus ; enfin il est question de « l'œuvre d'être », un « Plus-être » d'humanité qui produit une résonance chez les personnes, construites par le travail de création.

4.2.1 « Ça L'Œuvre-édifice »

Le schéma montre que la pratique de l'*art qui relie* va vers « Ça L'Œuvre-édifice ». Le « Ça » et « L'Œuvre-édifice » représentent les deux tendances en présence qui imprègnent la pratique de l'*art qui relie*, complémentaires, en apparence opposées et pourtant nécessaires l'une à l'autre, réunies, en équilibre. Je pourrais les nommer « forces » ou « qualités » en présence par ce qu'elles demandent.

Le premier mot, « Ça », réfère d'une part au Ça de la psychanalyse, c'est-à-dire à l'ensemble des pulsions inconscientes et primitives qui sont dominées par le plaisir¹. Selon Mounier (1946) le Ça « reste la grande force anarchisante » (p. 580), constituant ainsi l'instance de la personnalité qui a tendance à rejeter toute règle et forme d'autorité. Le mot « ça » réfère d'autre part à la création artistique, lorsque Rimbaud déclare : « je ne m'occupe plus de ça », à propos de la poésie². « Ça » imprègne ce qui se construit, l'Œuvre-édifice, il en suggère également une certaine complexité sémantique et fonctionnelle.

Le présent néologisme, l'Œuvre-édifice, indique par son premier terme ce que vise la création dans la pratique de l'*art qui relie*. J'insiste pour utiliser le terme « œuvre » d'un côté, parce que l'étymologie du latin *opus*, signifie « ouvrage, acte, travail ». Par le mot « œuvre », j'adhère à l'idée que s'introduisent un processus transformateur, une édification, un acte, un travail, même si tout travail ne signifie pas qu'il y ait œuvre. D'un autre côté, je ne puis accorder aucun crédit à un vocabulaire qui, en utilisant « production » artistique et « produit » culturel, renvoie uniquement à la chose produite hors de son contexte de production et à la

¹ Les deux autres instances de la personnalité étant selon Freud, le Moi et le Surmoi.

² Je me réfère ici au livre *Le pas de l'aventurier*, de Pierre Vadeboncoeur (2003) qui est un essai sur Rimbaud, écrit précisément à partir de cette phrase : « je ne m'occupe plus de ça » (la poésie).

marchandisation de la culture et du monde, ce qui est à l'opposé de l'engagement de ma pratique et de ce que je considère être sa « valeur ». Pour ma part, sans négliger le tangible et le visible des résultats matériels, j'insiste également sur le processus créateur en lui-même et sur tout ce qu'ils construisent et transforment chez la personne.

Le deuxième terme du néologisme l'Œuvre-édifice, indique que l'œuvre qui se construit a les caractéristiques d'un « édifice ». Un édifice réfère premièrement à un bâtiment important, de grande dimension par sa superficie, son ampleur. Ce qui se bâtit par *l'art qui relie*, ouvre un « grand chantier » et demande un « maître d'œuvre », parce que l'œuvre a de grandes proportions et qu'il s'agit d'un projet d'envergure. Un édifice a deuxièmement la caractéristique d'être public, il se situe dans la sphère sociale et se partage (un temple, un hôpital, une université, une école, un immeuble, etc.). La partie tangible de l'œuvre réalisée lors d'un projet de *l'art qui relie*, est chaque fois exposée dans la sphère publique, dans le lieu prévu par la commande. Troisièmement, le terme édifice utilisé en droit, réfère à « toute construction, travail de l'art de toute espèce ». Il comprend l'idée d'une action, celle de construire, de bâtir quelque chose de concret, en d'autres mots l'idée d'une « édification », de mettre sur pied, d'élaborer et de créer. Il comprend l'idée d'une variété de constructions qui correspond à la diversité des objets réalisés prenant « toute espèce » de formes. Quatrièmement un édifice signifie un « assemblage résultant d'un arrangement », regroupant « des éléments concrets ou des éléments abstrait », dans le sens par exemple de la construction de l'édifice social. L'aspect collectif d'une œuvre de *l'art qui relie* implique d'assembler les réalisations des participants dans une composition, un arrangement en quelque sorte; implique également de prendre en compte des éléments abstraits : construction de liens, de liberté, d'humanité.

4.2.2 L'œuvre

Il est maintenant question de l'objet créé ensemble qui fait œuvre par toute sa corporéité. L'objet « se dit de tout ce qui est doté d'existence matérielle [...] solide, maniable, généralement fabriquée [...] ayant une identité propre, qui relève de la perception extérieure [...] en particulier la vue [...] produit par un art ou une technique »¹. Dans cette optique, ce que j'appelle « résultats » désigne l'objet ou les objets qui résultent du travail de création et qui sont perceptibles. C'est ce qu'habituellement les personnes considèrent comme étant l'œuvre et qu'ils désignent ainsi. Selon les projets, l'objet peut toucher à plusieurs disciplines; il prend différentes formes à partir de matériaux variés, il est tangible. Peintures, dessins, bas-reliefs, installations, performances, photos et vidéos par exemple, sont dans l'Œuvre-édifice ce que j'appelle les « résultats ». Ils sont ce qui est construit ensemble lors de la démarche de création.

Les « résultats » font avancer le projet en même temps qu'ils en sont l'aboutissement. Ils motivent les participants. C'est en quelque sorte le désir de l'« objet » qui engage les deux autres dimensions de ce qui fait œuvre, « l'être à l'œuvre » et « l'œuvre d'être », permettant ainsi l'émergence de l'édification de l'œuvre, dans sa globalité.

Les « résultats » sont aussi la forme par laquelle un certain idéal peut prendre corps; ils vont, se développant, se précisant. En ce sens ils demandent un travail de maîtrise et une profondeur. Il se produit une sorte de passage de ce qui se dit à ce qui s'inscrit; une traversée en quelque sorte de l'oralité à la scripturalité, de la fugacité à la trace, du concept à la corporéité. Les « résultats » sont palpables et sensibles; c'est la touche de celui qui applique la peinture, c'est parfois un style qui s'inscrit sur le support.

¹ Définition tirée du site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/dmf/>).

4.2.3 L'être à l'œuvre

Dans cette section, il est question de la « démarche » de création qui elle aussi fait œuvre dans la pratique ; un processus d'« être à l'œuvre » dont des restes matériels retracent quelques parcelles. Un édifice porte l'idée qu'une édification a lieu d'être, que des actes sont posés permettant de bâtir, de « mettre sur pied », afin d'en faire la construction. Puisqu'elle vise quelque chose de nouveau à imaginer, sa construction demande une élaboration : de passer de sa conception à sa réalisation tangible, des fondations de l'idée porteuse aux élévations de la construction. Ce que j'appelle les « restes » concerne les traces tangibles du processus de création en tant que reliance (voir 4.4.2.1, p. 124). Les « restes » n'en sont qu'une trace, une sorte de valeur-en-creux de ce qu'ils représentent. Il y a deux principales sources qui forment les « restes » de la démarche : celles qui dans la pratique correspondent à « l'art » et celles qui correspondent à ce « qui relie » aux autres.

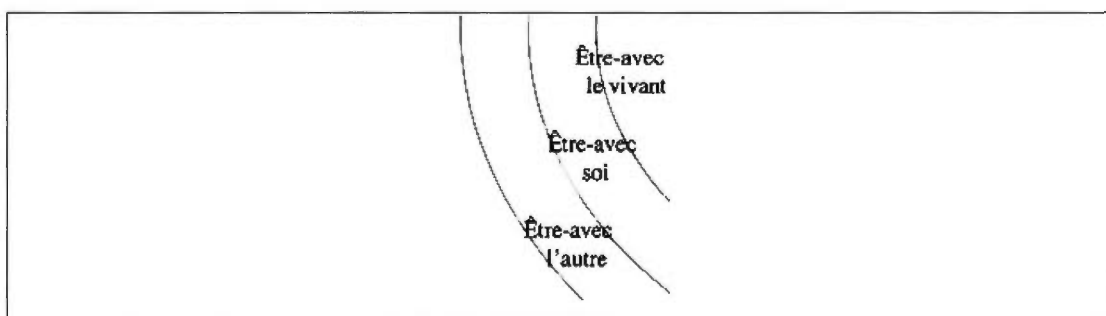


Figure 4.3 « Être-avec », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

Du côté de « l'art », « l'être à l'œuvre » est constitué des restes d'« être-avec soi » d'une part, la création artistique mettant en place un engagement de la personne avec toute sa sensibilité. D'autre part, la personne se reliant au monde, on retrouve des restes du fait « d'être-avec le vivant ». Le travail de création, tel qu'il est conçu dans la pratique, entraîne en effet la personne à entrer en contact avec l'aspect historique et social du contexte, avec la géographie des lieux, avec la nature et la matière dont elle est pétrie.

Nous pouvons retrouver parmi ces « restes » des esquisses, des croquis, des observations, un ramassis de documents d'inspiration, des essais, des expériences, des pensées écrites.

Du côté de ce « qui relie », « être à l'œuvre » est constitué des « restes » d'un « être-avec l'autre ». La part relationnelle de la pratique implique une multitude de liens entre les personnes. Il s'agit de liens créés par la collaboration entre l'artiste, les responsables et les intervenants du milieu; des liens particulièrement significatifs sont vécus entre les participants et l'artiste lors de la réalisation collective; le travail de composition lui-même crée des liens entre les participants qui prennent leur espace en fonction du travail des autres; des liens sont encore tissés en fin de parcours, lors du bilan et lorsqu'une communauté élargie est invitée à la fête. Nous pouvons retrouver de ces « restes » sous la forme de documents variés¹.

4.2.4 L'œuvre d'être

Cette section aborde l'édification de soi dans l'œuvre. Il est maintenant question de ce qui fait œuvre dans la réalisation d'un « plus-être » de la personne, ce que j'appelle « l'œuvre d'être » se construisant par le fait d'« être à l'œuvre » et aussi par l'expérience esthétique face à l'objet de « l'œuvre » que l'on voit peu à peu apparaître. Lors de chacun des projets, je vois naître cette part de l'œuvre, qui se construit progressivement pendant tout le processus de création et plus encore lorsque tout semble terminé par l'impact même de « l'œuvre » réalisée. La « résonance » qui se produit alors est intense ; elle se « répercute » sur l'humanité de la personne.

Ce que j'appelle une résonance se voit à d'infimes signes, des échos ou des réverbérations, parfois des retentissements de cette « œuvre d'être » ; on peut parler

¹ Lors de l'exposition doctorale *Cabinet de curiosité* (2010) et *Les deux lettres* (2004-2010) intégraient des « restes » de la démarche (voir 3.3.2, p. 83 et p. 84).

ici d'un « plus-être » d'humanité, d'une transformation intérieure qui est le fait de la nature même de la personne. L'Œuvre-édifice en contient des échos, en elle-même et autour d'elle, insaisissables et rebondissants. L'image sonore d'un écho produisant une résonance représente bien par une réalité physique invisible cette part de l'œuvre. En effet, sans être un son réellement produit, l'écho est l'effet secondaire qu'un contexte particulier permet de créer naturellement, déclenchant dans le domaine sonore l'équivalent de miroirs dans le domaine visuel. La transformation dont il est ici question touche principalement ceux qui ont créé l'œuvre, les participants et l'artiste, mais elle peut également toucher les responsables et d'autres membres de la communauté dont l'implication est pourtant indirecte. Je vais dans le sens de Valéry qui suggère qu'à force de construire on finit par se construire soi-même (Valéry, 1944, p. 33).

L'« œuvre d'être » est plutôt discrète et la résonance est difficile à capter et à garder. Par respect, il est en effet nécessaire de rester discret et d'éviter de « prendre » des souvenirs de ces instants là. Les moments les plus parlants sont à la fois fugaces et d'une telle valeur d'intimité qu'il est impératif de ne pas risquer de les interrompre. Parfois une lettre, une photo révélatrice, la captation vidéo d'un témoignage arrivent comme d'imprévisibles cadeaux, mais ils sont exceptionnels et jamais recherchés¹. Cette « œuvre d'être » trouve également une résonance dans ce que le lieu de création conserve de la démarche d'« être à l'œuvre » et dans ce que manifeste le lieu, où « l'œuvre » est diffusée. Les lieux sont imprégnés de l'expérience dont il reste comme une forme d'écho, même lorsque ces lieux reprennent la fonction qu'ils avaient auparavant. En guise d'exemple, après notre passage et l'expérience de parades de rue et de théâtre, une femme du Quart Monde témoignait ainsi : « ce jour là, ma cité a été belle; depuis, je ne la vois plus pareille » (Caen, 1984).

¹ Véritable résonance de cette part de l'Œuvre-édifice dans *l'art qui relie*, on peut voir, pris sur le vif et avec son autorisation, le témoignage d'Éric White à la fin de la vidéo *Lettre à Pierre* (voir app. E, 299).

En résumé, l'Œuvre-édifice ou ce qui fait œuvre dans *l'art qui relie*, c'est à la fois une démarche que j'appelle « l'être à l'œuvre », un objet que j'appelle « l'œuvre », un plus-être des personnes ayant participées, que j'appelle « l'œuvre d'être ». Dit autrement, « l'être à l'œuvre » se manifeste par une démarche, « l'œuvre » se manifeste par un objet, « l'œuvre d'être » se manifeste par un plus-être que l'on constate chez les participants. Restes, résultats, résonances, qualifient les traces observables, mais non pas toujours saisissables, de ce qui fait œuvre dans la pratique de *l'art qui relie*.

4.3 Postures et engagements de *l'art qui relie*

Dans cette section, il est question des postures de la pratique et des engagements qu'elles impliquent. *L'art qui relie* « va », il va « vers ». En effet, la pratique n'a pas le déplacement comme unique objectif. Elle instaure des façons de créer des liens et des manières de faire. « Vers », indique une direction, des façons d'« être-avec ». Les principes de la pratique se concrétisent ainsi à travers des postures de création, des prises de position qui engagent et provoquent parfois certains renversements de perspective.



Figure 4.4 *Marches, illusion d'optique*, École primaire St Mary's, 2005.

Du latin *positura* « position, disposition », le mot posture réfère d'une part à quelque chose de très concret, à une position particulière du corps; d'autre part, le terme réfère à des dispositions, à des prises de position, à la situation morale, politique ou sociale de quelqu'un. Le terme « posture » est ici compris comme principe : une prise de position qui fonde les actes de la pratique.

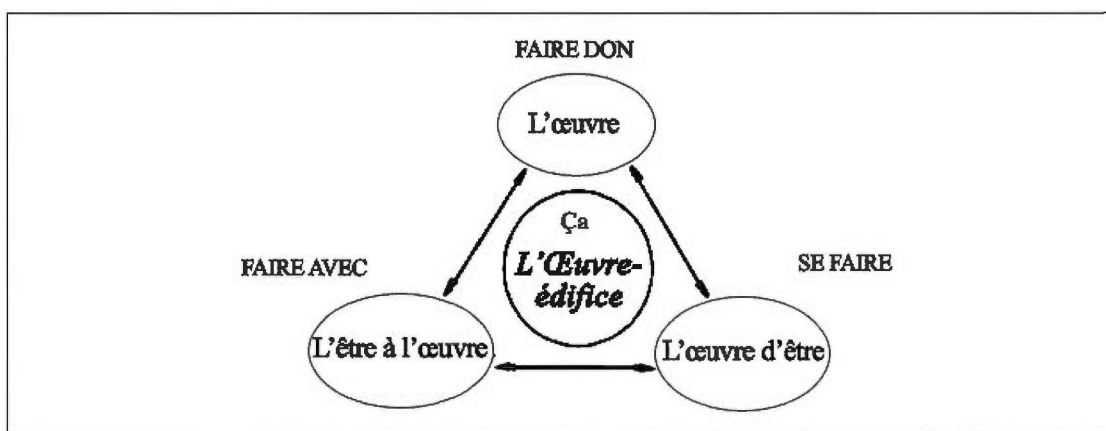


Figure 4.5 « Faire », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

La partie du schéma reproduite à la figure 4.5 représente trois types de faire liés à trois postures qui découlent de ce qui fait œuvre : faire avec, faire don et se faire. Il s'agit des orientations que la pratique met en place par ses façons de faire, par ce qu'elle engage comme regards et pensées sur le monde. Les lignes qui suivent traitent succinctement des trois postures qui inspirent les modes d'action de *l'art qui relie* permettant de traduire en actes un idéal prenant une certaine direction. De leur côté, les principes en jeux sont détaillés dans les sections abordant les filiations théoriques (voir 4.4, p. 117). Pour commencer, la première posture de création engage à « faire avec »; ensuite, la deuxième posture de création choisit de « faire don »; pour terminer, la troisième posture de création amène chacun des participants au grand chantier de *l'art qui relie* à « se faire ».

4.3.1 Faire avec

« L'être à l'œuvre » c'est choisir de « faire avec » à trois différents niveaux : premièrement « faire avec » la matière, avec la vie présente là, avec le monde et la nature; deuxièmement « faire avec » soi-même, avec son caractère, sa sensibilité, ses choix et troisièmement « faire avec » l'autre, avec le groupe humain plus particulièrement investi dans la création et avec la société dans laquelle il s'insère.

Dans la pratique de *l'art qui relie*, l'« avec » est entendu dans le sens du mot *reliance* (voir 4.4.2.1, p. 124), tel que définit par Bolle de Bal (1985, 2005) qui en précise trois niveaux : la reliance au monde, la reliance ontologique et la reliance sociale. Premièrement, travaillant avec la matière, la personne plonge en quelque sorte dans la corporéité du monde. Le fait d'agir, « d'être à l'œuvre », lui permet alors d'« être-avec le vivant ». Elle prend une direction, se met en marche « vers » une reliance au monde. Deuxièmement, entrant dans un processus de création, la personne est également invitée à se retrouver « avec » elle-même, à explorer sa singularité et à vivre une certaine liberté intérieure. Le fait d'agir, « d'être à l'œuvre », lui permet alors d'« être-avec soi ». La personne prend une direction, se met en marche « vers » une reliance ontologique. Troisièmement, en réalisant un projet d'envergure irréalisable autrement qu'« avec » l'apport d'autrui, la personne qui participe aux ateliers est amenée à élargir son regard et à développer une confiance aux possibilités de changement qu'apporte la solidarité du travail avec l'autre. Le fait « d'être à l'œuvre » dans un « grand chantier », lui permet alors d'« être-avec l'autre ». Elle prend une direction, se met en marche « vers » une reliance sociale.

En ce sens, l'ensemble des actes du « grand chantier » engage. Il peut devenir une référence symbolique, une forme d'hétérotopie qui constitue et consolide déjà des engagements à venir, permettant d'entrevoir la possibilité de sortir de l'immobilisme

et d'affronter la fatalité. Regarder ensemble, faire ensemble, développer sa singularité, partager des matières et des manières, par des gestes ou des idées, permettent de trouver une confiance et un courage qu'on reconnaîtra comme étant autant de parcelles d'une liberté reconquise. Choisir de « faire avec » est la première posture de création de *l'art qui relie*.

4.3.2 Faire don

Pour *l'art qui relie*, réaliser « l'œuvre », c'est choisir de la donner, c'est choisir d'en « faire don ». En effet, depuis le début du processus, chacun sait qu'il est prévu de donner l'œuvre à la communauté et que son propre travail de création, participe à ce don particulier. La communauté a habituellement comme objectif d'exposer l'œuvre dans le lieu public pour lequel elle a expressément été conçue et chacun sait dès le départ où l'œuvre se retrouvera, ou à quel événement elle est destinée. Les participants, l'artiste, les responsables s'engagent dans ce même mouvement qui implique le don.

C'est ainsi que, donnée à la communauté, « l'œuvre » introduit le don dans un système social de calcul aux valeurs marchandes. Elle crée du lien social en guise de contre-don (Godbout, 1995; voir 6.3.1, p. 240). Choisir de « faire don » est la seconde posture de création de *l'art qui relie*.

4.3.3 Se faire

Pour *l'art qui relie*, voir « l'œuvre d'être » comme faisant partie intégrante de l'Œuvre-édifice, c'est choisir dès le départ du projet, de permettre à chaque personne de « se faire », sans exclusion. « Être à l'œuvre » pour réaliser « l'œuvre », instaure ce que j'appelle « l'œuvre d'être », par les façons dont démarre le processus de création et par la manière dont il se déroule, par l'objet visé lui-même et les résultats

attendus. Dans la perspective de « se faire », la façon d'envisager les actions et d'engager les actes de la pratique devient très importante. Par exemple, en ce qui concerne simplement la conception de « l'œuvre » dans l'Œuvre-édifice, partir d'une commande qui vient du milieu, prendre le temps d'établir une relation de qualité avec la communauté pour la connaître, prendre le temps d'approfondir le concept dans la solitude de l'atelier et prendre le temps d'un accord avec les responsables pourrait sembler peu productif en ce qui concerne l'efficacité du processus, lorsque l'évaluation se base sur la rapidité d'obtention de résultats. Par contre, choisir que la personne puisse se construire à travers tout « ça », choisir qu'elle puisse « se faire », demande de porter une grande attention aux détails, à ce qui relie au cœur des fonctionnements de chacun des actes. « L'œuvre d'être », se construisant progressivement, influence la façon dont se vit « l'être à l'œuvre » et par conséquent « l'œuvre » elle-même.

Être là, présent, agissant, singulier et nécessaire, développerait ce que Freire (1974a) nomme un « plus-être » d'humanité (voir 4.4.2.2, p. 126), par la réjouissante liberté que porte intrinsèquement une création partagée. « Se faire » serait ici pouvoir prendre conscience de son être, de sa singularité et de son lien à autrui. Dit autrement, ce serait prendre conscience de ses capacités personnelles et des possibilités que donne le fait de se mettre ensemble pour réaliser quelque chose de grand, dépassant toute attente. Choisir que chacun puisse « se faire » par le travail de création est ainsi la troisième posture de *l'art qui relie*.

4.4 Filiations théoriques éclairant *l'art qui relie*

Depuis le début du doctorat, simultanément à la réalisation de projets artistiques très documentés, le besoin de saisir les principes et les actions qui sont au cœur du modèle de ma pratique, m'a amenée à fréquenter divers théoriciens par des lectures,

des entrevues et lors de colloques. Ces rencontres ont pris une couleur interdisciplinaire, ma pratique intégrant un ensemble de préoccupations éducatives, philosophiques, sociologiques et artistiques. Les différents modèles théoriques retenus éclairent l'engagement de la pratique; ils ont en commun une conception de l'homme basée sur sa dignité, sa conscience et sa liberté fondamentale, ainsi qu'une conception de l'art s'intégrant à la vie, potentiellement transformateur. Dans un premier temps, je présente les principales théories esthétiques qui ont éclairé ma pratique au niveau de « l'art », et dans un second temps les théories qui éclairent la forme que prend le lien dans ce « qui relie ».

4.4.1 Filiations théoriques relative à « l'art »

L'art qui relie
Va

Figure 4.6 « Va », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

L'art qui relie « va », il va ailleurs. Il sort de l'Atelier, des espaces de production et d'exposition dédiés à l'art; il se déplace au cœur de la société. Le déplacement s'effectue et crée du lien social entre les différents acteurs, un être-ensemble dans la communauté. La présente section situe *l'art qui relie* dans les pratiques artistiques actuelles à partir des théories esthétiques éclairant le déplacement des artistes dans l'espace social, éclairant un art contextuel réalisé *in situ* (Ardenne, 2000, 2002, 2008; Ardenne, Beausse et Goumarre, 1999). Elle situe également la pratique à partir des théories de l'art touchant au lien, dans une optique relationnelle (Bourriaud, 1998) ainsi que dans une optique de partage pour « être-avec » (Nancy, 2000, 2004).

4.4.1.1 Un art contextuel réalisé *in situ* : Ardenne

Ardenne (2000, 2002, 2008) et Ardenne, Beausse et Goumarre (1999) définissent les pratiques contextuelles et décrivent leurs multiples façons d'être en milieu réel, dans le contexte public où se joue la vie sociale.

Selon Ardenne (2002), la caractéristique fondamentale des formes d'art contextuel est le déplacement des œuvres et des artistes, qui désertent « les périmètres sacrés de la médiation artistique » et échappent « aux structures instituées » (p. 10). L'œuvre s'insère alors dans le tissu du monde concret (p. 12). Portant « l'intention » de l'artiste (Martel, 2008, p. 50), Ardenne (2002) explique qu'elle va dans la rue, s'insinue dans les espaces publics, dans l'espace urbain ou à la campagne, dans les médias (p. 10). Redéfinissant les territoires de l'art, le « type d'œuvre qui s'y rattache peut s'installer partout et à l'occasion devenir *mobile* » (p. 153), l'œuvre d'art circulant d'un lieu à l'autre selon les circonstances.

Selon Ardenne (2002), « l'artiste 'contextuel' choisit d'investir la réalité d'une façon événementielle » (p. 12), l'œuvre agissant au niveau du processus et des actions posées par l'artiste. L'art se fait alors « pratique active », le sens et la portée de l'œuvre dépendant du processus, de l'art s'accomplissant (p. 47). L'art agit en activant « un mécanisme symbolique dont les deux carburants seraient le *moment*, d'une part, le *lieu*, d'autre part » (p. 47). La notion de 'société' entendant celle d'association (2008, p. 6), l'art agit « avec » ceux qui sont là, les créations devenant participatives, le public réalisant l'œuvre dans « une dynamique relationnelle » (1999, p. 101).

L'art contextuel a la caractéristique de se réaliser dans la proximité, dans un espace social à échelle humaine où il se relie aux choses de la vie quotidienne. Un contact direct s'établit avec le public, permettant à certaines pratiques de « re-qualifier l'approche

sensitive de l'œuvre d'art » (2008, p. 5). Pour découvrir la réalité qui se vit là et s'y adapter, l'artiste développe parfois une approche prospective (2002, p. 13). Il fait alors « acte de présence », en relation avec les circonstances dans lesquelles il s'insère, posant en quelque sorte un « acte d'appropriation du réel » (2002, p. 77).

Ardenne décrit l'art contextuel comme étant politique dans son essence, puisqu'il « repose sur l'expression d'un refus partiel de la société, sur l'expression (...) d'une perfectibilité » (2008, p. 6). En ce sens, un art in-situ se définissant par rapport au site d'accueil pour lequel l'auteur crée spécifiquement une proposition esthétique, est généralement de nature critique (2002, p. 16). En effet, pour l'artiste choisir de « resserrer les liens entre membres du corps social » serait essentiellement « accroître la démocratie, ce régime non de la liberté acquise mais de la liberté fragile, à préserver » (2008, p. 7). Dans cette perspective, l'art relie dans une optique démocratique de liberté, rejoignant ainsi les préoccupations éducatives de Freire et de Dewey (*voir* 4.4.2.2, p. 126 et 4.4.2.4, p.130).

Agissant au cœur de la société, l'artiste n'existe « que pour avoir pressenti, analysé ou éprouvé ce qui en celle-ci réclamait d'être amendé, amélioré ou modifié » (2008, p. 6). Avant d'agir, l'artiste prend le temps de saisir les enjeux présents et d'établir la « symptomatique » de la microsociété dans laquelle il s'insère (*voir* 5.2.4, p. 164). Cela situe cette forme d'art à l'opposé d'une idéologie du divertissement et, selon Ardenne, préserve ainsi l'activité artistique de se commuer en « procédure d'animation urbaine » (2008, p. 9). L'art contextuel peut en conséquence être en déphasage et avoir des effets inattendus qui en viennent à bousculer la réalité (2002, p. 13). Afin d'éviter de se faire expulser, il arrive régulièrement que l'artiste contextuel investisse la réalité en s'emparant des lieux, réalisant ainsi des œuvres « sauvages », sans autorisation préalables (2008, p. 7) ou furtives car indécélables.

4.4.1.2 Une approche relationnelle : Bourriaud

Théorisée par Bourriaud (1998), l'esthétique relationnelle renvoie aux pratiques artistiques qui se centrent sur les relations inter-humaines. L'œuvre d'art se donne ici comme but de développer des modèles de socialité, de constituer des modes d'existence ou des modèles d'action à l'intérieur de la réalité. À l'opposé d'un objet clos, la relation est alors posée comme forme en soi. En ce sens, la forme ne prendrait sa consistance qu'au moment où elle mettrait en jeu des interactions, devenant un élément reliant dynamique; en ce sens, « l'art est un état de rencontre » (p.18).

L'art comme production de relations interhumaines devient un terrain d'expérimentation sociale, le lieu d'une « sociabilité spécifique capable de générer du partage » (p. 16) et de porter un projet humain. Le concept central devient « l'être-ensemble », l'œuvre permettant l'élaboration collective du sens. L'œuvre fonctionne comme dispositif relationnel, comme une mise en forme de relations conviviales à l'intérieur du champ social, dans un lieu spécifique.

Représentant l'utopie d'une intensification des rapports humains créés en dehors des formes institutionnalisées, banalisées et contrôlées, l'auteur suppose que l'œuvre est parfois poussée à prendre des formes clandestines pour échapper à l'empire du prévisible. Il en parle en terme d'*interstice* social (p. 14). La fonction subversive et critique de l'art se réalise alors dans l'invention de constructions provisoires et nomades, dans un espace de relations humaines qui « suggère d'autres possibilités d'échanges que celles qui sont en vigueur dans ce système » (p. 16). L'émancipation envers certaines formes d'autorité concrétise des univers possibles que l'art a maintenant comme fonction de « modéliser », l'artiste assumant les modèles symboliques qu'il produit et qui génèrent des valeurs; l'art devient alors à la fois l'objet et le sujet d'une éthique, comme l'écrit Bourriaud (p. 18).

4.4.1.3 De l'« être-avec » au toucher : Nancy

Selon Nancy (1986), la communauté serait le « lieu de l'autre » (p. 53). Il explicite l'« être-avec » qui constitue une part importante de l'esthétique (1986, 2000, 2001, 2004) et qui construit également l'être-soi. Selon lui la beauté est « un mouvement par lequel il est possible d'être 'avec' » (2000, p. 30), être-avec-les-autres étant « constitutif de l'être tout court » (p. 15). Selon l'auteur, « être-avec » est essentiel puisque toute communauté doit partager du rêve, une utopie, « sous peine de tomber sous le joug hallucinatoire d'une intériorité ou d'une identité » (p. 16).

« Être-avec » implique un regard porté sur l'autre et une façon d'être en relation à l'autre. Selon Nancy, « être-avec » ne renvoie pas à ce qui nous appartient en commun, mais aux singularités qu'il s'agit de partager. La démarche de création commencerait, dans cette optique, à mettre en place des conditions permettant d'« être-avec », dans un processus inachevé, ouvert aux imprévus, irréductible aux projections ou aux interprétations et hors de tout contrôle (2000, p. 21).

L'« être-avec » implique selon Nancy (2004) une participation du corps et des sens, qui est particulièrement importante dans un contexte où la technologie a tendance à « évacuer ou déconsidérer le corps » (p. 25).

2 Le corps est matériel. Il est à l'écart. Distinct des autres corps. Un corps commence et finit contre un autre corps.

12 Il sent tout le temps quelque chose, il sent tout ce qui est corporel. Il sent les peaux et les pierres, les métaux, les herbes, les eaux et les flammes. Il n'arrête pas de sentir (extraits 2 et 12 des *58 indices sur le corps*, Nancy, 2004).

Nancy (2000) parle de l'importance du toucher, ce qui demande un respect de l'extériorité et de l'altérité, impliquant par conséquent, autant l'écart que la proximité. Il affirme que le corps agissant ainsi qu'une « pensée 'comme' écart qui touche » (p. 23),

est une porte d'accès à ce qui reste hors de portée. En ce sens, l'art communiquerait non pas une quantité d'information mais de l'énergie, « comme lors d'un choc où l'énergie se transmet » (p. 29). L'art, comme pratique on ne peut plus sensible, touche ainsi directement par les sens. Il « résonne » plutôt que « raisonne ». Nancy (2000) écrit à cet effet que « tous les sens touchent d'une manière ou d'une autre [...]. De même font les arts : un art intensifie une sensibilité ou une sensorialité » (p. 24). Il donne l'exemple de la musique par laquelle « le sonore se touche, se rapporte à soi, c'est-à-dire *résonne* : et cela fait paradigme pour tous les arts » (p. 24).

Selon Nancy (2000), lorsque l'art « s'occupe du corps, il s'occupe de lui-même : de lui-même et par là-même de l'être-avec » (p. 23) sans qu'il ne soit nécessaire de faire-avec. Dans cette optique, la corporéité du travail de l'art serait en soi capable de produire de l'« être-avec ». Pour sa part, l'*art qui relie*, s'occupe d'un être-ensemble qui est complémentaire à l'« être-avec » tel que décrit ici par Nancy. En effet, construire collectivement une réalisation cohérente, demande de faire-avec, de composer-avec; cela demande que l'art s'occupe des liens entre les corps, des liens entre les formes.

4.4.2 Filiations théoriques relatives à ce « qui relie »



Figure 4.7 « Vers », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

L'art qui relie prend une direction. Non seulement il « va » ailleurs et se déplace mais il relie d'une certaine façon : il va « vers » une intention qui le porte et l'engage. La présente section présente des auteurs qui permettent d'éclairer ce

« vers » quoi *l'art qui relie* s'oriente, d'éclairer le sens « vers » lequel il se dirige, en précisant la forme que prend ce « qui relie ».

Le lien traversant la pratique, sa signification est posée dès le départ à travers le concept de *reliance* tel que défini par Bolle de Bal (1985, 2003, 2005). La première section éclaire ainsi l'objet du lien, dit autrement les différents niveaux relationnels que la *reliance* vise. Le lien est ensuite éclairé en fonction du sens qu'il poursuit, des principes qui le portent et qui justifient les façons de faire. Avec les écrits de Freire (1974a, 1974b, 1997, 2006), la deuxième section éclaire la manière de se relier aux autres, de « faire-avec » dans une optique de liberté et de dignité. La troisième section traite du travail de la conscience à travers les écrits d'Arendt (1994, 1995, 2009) lorsque paroles et actes construisent la personne et la relie à son humanité. La quatrième section porte sur les théories de l'éducation de Dewey (1955, 1958, 1975, 2005) qui vise par l'expérience de l'art une éducation à la démocratie et à la liberté qui lui serait reliée. Pour terminer il est question des auteurs qui éclairent les principes circulant au cœur même des fonctionnements de la pratique, lors des trois actes de la réalisation de l'œuvre : Winnicott qui relie par le jeu (2008), Basset qui relie par la joie (2004) et Godbout qui relie par le don (1995, 2000, 2007).

4.4.2.1 Le concept de *reliance* : Bolle de Bal

Bolle de Bal (2005) construit le concept de *reliance* à partir de constats sociologiques et psychosociologiques. Il intègre le concept de *reliance* à *déliance* et *liance*, trois notions sociologiques intrinsèquement tissées (2003, p. 100). Il observe que nous vivons dans une société d'isolement, de rupture des liens sociaux fondamentaux ; que nous vivons à l'ère de la foule solitaire selon Riesman (1964), de la fourmilière d'hommes seuls pour Camus, de la solitude collective pour Buber.

« Toi qui ne parlais que de Lier, vois, tout s'est délié / Et, sens dessus dessous, on a redescendu la côte » : André Breton (1995, p. 17) résume ainsi le phénomène de désintégration communautaire qui est à la base de la déliance sociale et culturelle touchant à tous les aspects de la vie, jusqu'au désengagement citoyen. Le re-lie de la religion aurait été remplacé par son contraire : le dé-lie de l'économie marchande.

Dans ce contexte, Bolle de Bal (1985) enregistre un phénomène de résurgence de relations sociales qui créent un contre courant aux tendances dominantes. Les valeurs de fraternité, de solidarité et de démocratie se veulent libératrices. Même Sartre (1980) quelques jours avant sa mort, n'a pas hésité à définir le rapport de fraternité comme le rapport humain fondamental.

« Le rapport le plus profond des hommes, c'est ce qui les unit au-delà des rapports de production.

.....
C'est le rapport dans lequel les motivations d'un acte sont du domaine affectif, cependant que l'acte est du domaine pratique [...] : il faudra retrouver le don.

.....
Le rapport de l'homme à son voisin, on l'appellera fraternité parce qu'ils [...] ont la même origine, et dans le futur, la fin commune (Sartre et Lévy, 1980, p. 56, 58).

Selon Bolle de Bal, les aspirations de reliance sociale pourraient inspirer une volonté de créer de nouvelles structures sociales de reliance constituant la base psychosociologique d'un important potentiel de changement et d'innovation. Afin que ces aspirations de reliance deviennent une réalité, l'acte de re-lie impliquant un système médiateur, il conviendrait de les traduire en projets dont la finalité serait la création de liens nouveaux ou la réparation de déliances. L'aspiration à la solidarité et à un monde signifiant, source d'identité et de sens, serait ainsi réalisé à travers la participation à une œuvre socialement utile, dans l'esprit d'un monde convivial.



Figure 4.8 « Reliance », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

Bolle de Bal (1985, 2005) précise plusieurs types de reliance. Trois grandes catégories sont plus particulièrement retenues, en fonction de leur pertinence pour éclairer mon modèle de pratique. La reliance au monde ou reliance cosmique représente ce qui relie une personne aux éléments naturels composant notre univers; elle est plus particulièrement d'ordre écologique. La reliance ontologique ou reliance à soi, représente ce qui relie une personne aux diverses instances de sa personnalité; elle est d'ordre psychologique et identitaire. La reliance sociale, d'ordre relationnel, représente ce qui relie la personne aux autres, à un acteur social, individuel ou collectif.

4.4.2.2 L'action dialogique, se relier pour la liberté : Freire

Freire (1974a, 1974b, 1997, 2006) éclaire la manière de se relier les uns aux autres, de créer des liens en respectant la dignité de la personne par une libération partagée. Sa pédagogie profondément humaniste vise en effet la libération de tous, en développant ce qu'il nomme un « plus-être », à travers une « action dialogique ».

Selon Freire (1974a), « la quête des hommes ne prend son sens que dans la mesure où elle s'oriente vers le *plus-être* » (p. 69), c'est-à-dire vers une humanisation. Sa pédagogie s'appuie ainsi sur les facultés créatrices de l'être humain et sur ses aptitudes à la liberté, quelques soient les niveaux d'oppression des

structures politiques, économiques ou culturelles où il vit¹. En ce sens, la « déshumanisation n'est pas une *fatalité*, mais le résultat d'un 'ordre' injuste qui engendre la violence des oppresseurs d'où résulte le *moins-être* » (p. 20). C'est en s'impliquant et en participant, en s'affirmant « comme 'être en soi' » (p. 20) et comme personne « *en devenir* » (p. 67) que se développe un plus-être d'humanité. À cet effet, Freire conçoit la personne comme un projet, c'est-à-dire capable d'un au-delà d'elle-même, le plus-être demandant un dépassement, « une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde, pour le transformer » (p. 61).

Dans l'optique d'une telle transformation, la pédagogie de Freire cherche à restaurer l'inter-subjectivité en instaurant une « action dialogique ». L'essence même du dialogue est ce que Freire appelle une parole authentique, prononcée pour connaître la réalité et « pour la re-crée » (p. 49). Étant donné que la réalité oppressive fonctionne en contrôlant les consciences, une action n'est porteuse de potentiel de libération que lorsqu'elle intègre une réflexion. Ainsi, ce qui est visé n'est pas d'abord de manger à sa faim, mais la liberté de découvrir, de créer et de construire (p. 47). L'intentionnalité de la pédagogie de Freire est ainsi l'éducation conscientisante, recherchant « *l'émergence* des consciences, d'où résulte leur *insertion critique* dans la réalité » (p. 64). L'éducateur-dialogique élabore des solutions « avec » et non pas « pour » les gens, le contenu du programme éducatif étant « une présentation organisée, systématique et développée de ce qu'ils aspirent à mieux connaître » (p. 78)². Dialoguer en ce sens, demande de prendre le temps de vivre ensemble, de sympathiser, d'aimer le monde et les êtres humains, « car si je n'aime pas le monde, si je n'aime pas la vie, si je n'aime pas les hommes, je ne peux dialoguer » (p. 74).

¹ L'action culturelle est en effet, toujours une forme d'action « délibérée qui s'exerce sur la structure sociale, soit pour la maintenir comme elle est, soit pour la transformer » (p. 174).

² Freire dénonce les plans qui ont échoué, dans tous les domaines « parce que leurs promoteurs sont partis de leur manière personnelle de voir la réalité. Parce qu'ils n'ont pas tenu compte [...] de ce que les hommes auxquels s'adressent leur programme ne sont pas de simples accessoires de leur action » (p. 79).

La théorie de l'action dialogique refuse l'autoritarisme comme elle refuse l'anarchie. Elle sait que la source de l'autorité authentique est la liberté qui, à un certain moment, devient autorité (p. 173). Pour réaliser une action dialogique, la pédagogie de Freire comprend des étapes précises. Au premier contact, les objectifs de la rencontre sont clarifiés afin d'« établir une relation de sympathie et de confiance mutuelle » (p. 99). Ensuite, des données sur la vie des personnes sont recueillies, afin d'avoir un portrait des réalités de terrain et de poser un « ensemble de contradictions » (p. 103)¹. En équipe, ils prennent alors des photos représentant ces réalités, afin de mieux voir les thèmes qui ressortent, réalisant ce que Freire appelle un « inédit possible ». Une opération de « réduction des thèmes significatifs » s'opère ensuite. Le spécialiste organise les éléments « en unités d'apprentissage selon une liaison séquentielle, [qui] donnent une vision générale du thème 'réduit' » (p. 111). « Une 'action à réaliser' » se concrétise alors, « dont la viabilité n'est pas apparue auparavant » (p. 102). À ce moment-là, l'équipe introduit des « thèmes-charnière », correspondant au caractère dialogique qui demande aux « éducateurs-élèves » de participer en faisant des propositions (p. 111). Ces « thèmes-charnières » ont un rôle de lien entre le contenu du programme et la vision des personnes impliquées². Le thème anthropologique de culture est l'un d'eux, sa compréhension éclairant « le rôle des hommes dans le monde et avec le monde, comme êtres de transformation et non d'adaptation » (p. 111).

¹ Je pose ici un lien avec l'étape de ma pratique que j'appelle « la symptomatique » (voir 5.2.4, p. 164).

² Un lien est ici à faire avec le travail de conception de *l'art qui relie* (voir 5.3, p. 165) : un travail de synthèse, reliant l'ensemble dans un concept porteur ainsi qu'un travail d'organisation.

4.4.2.3 L'acteur conscient et relié, conditions d'humanité : Arendt

Arendt (1994, 2009) de son côté, éclaire la manière par laquelle peut se développer l'humanité de la personne, dans une optique de liberté et éclaire les conditions nécessaires à l'être-ensemble. Il sera ici plus particulièrement question de conjuguer parole et action, puis de favoriser l'émergence d'une pensée critique autonome et enfin de prendre conscience d'un monde commun.

Arendt (1994) permet de donner une compréhension d'un ordre ontologique à l'action dialogique, telle que décrite par Freire : « c'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le monde humain [...] que nous confirmons et assumons le fait brut de notre apparition physique originelle » (p.233). Dans cette perspective, agir en fabriquant quelque chose de tangible, serait complémentaire à la parole pour actualiser notre humanité. Arendt souligne également que la fabrication, « l'œuvre de l'*homo faber*, consiste en réification » (p. 190), en une concrétisation, une transformation de l'idée en « chose » dans la matière. « La solidité, inhérente à tous les objets, même les plus fragiles, vient du matériau ouvragé [qui] est déjà un produit des mains » (p. 190) et cette confrontation avec la matière apporte une forme d'« exaltation que l'on ressent à exercer violemment une force par laquelle [on] se mesure aux forces écrasantes des éléments » (p. 192), les apprivoisant en intégrant la matérialité environnante. Le passage de la parole à la corporéité par une action commune vers un objectif partagé, produit une sorte de basculement nous permettant de nous relier à la fois au monde, aux autres et à nous-mêmes. Le basculement passe selon Arendt (1995) de l'isolement dans lequel nous enferme la réduction au statut d'*animal laborans*, à ce qui nous relie lorsque nous devenons des acteurs, dès que la créativité et le pouvoir d'*homo faber* sont reconnus (p. 25).

Créer des liens, dans la perspective d'un développement d'humanité, demande également de faire l'apprentissage d'une certaine autonomie de la pensée, pour rompre

avec ses automatismes. S'exercer à avoir un regard personnel sur les choses serait nécessaire à la liberté, le conformisme étant, comme le dit Arendt (2009), le terreau du totalitarisme. Affirmer une singularité devient essentiel en certaines circonstances, particulièrement lorsque les normes et les repères s'effondrent. Selon Arendt (2009), nous courons le risque d'être complices des pires choses si nous n'avons pas appris à penser par nous-mêmes et appris à oser manifester une quelconque différence¹.

Selon Arendt (1994), créer des liens implique au départ la conscience de ce que nous avons en commun, sinon nulle communauté de nature n'empêchera « la destruction du monde commun, habituellement précédée de la destruction des nombreux aspects sous lesquels il se présente à la pluralité humaine » (p. 98). Travailler ensemble, créer des liens, dans un « monde commun » est selon Arendt (1994) une façon de se protéger des manipulations du totalitarisme. Dans cette optique j'oserais avancer que par sa démarche même, collective et collaborative, la composition de l'Œuvre-édifice suggère un hors cadre, territoire plus vaste, dans lequel elle pourrait poursuivre sa construction et son action.

4.4.2.4 L'expérience de l'art, un lien au vivant : Dewey

Les racines de l'art et de la beauté plongent selon Dewey dans les fonctions vitales élémentaires de l'organisme humain. Il y aurait « une continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de la vie » (Shusterman, 1992, p. 21). C'est en ce sens que Dewey (1958) embrasse la corporéité et la vie dont elle procède au cœur de sa conception de l'esthétique, affirmant que dans « la mesure où les mouvements du corps entrent dans le façonnement du matériau [...] quelque chose du rythme vital doit entrer dans la sculpture, la peinture, l'architecture et

¹ Arendt (2009) relève à cet effet, que les grands criminels nous ressemblent : ils ne sont ni des monstres, ni des fous mais ils sont dépourvus de la capacité à penser par eux-mêmes et répètent des phrases toutes faites.

l'écriture » (p. 231, 232)¹. Le processus de création lui même, comme l'explique Dewey (1958), en rendant sensible à la matérialité, en permettant de se mesurer à la résistance des matériaux et aux forces qui nous entourent, pourrait alors être « préfiguré dans le processus même de la vie » (p. 30).

Tout en défendant la valeur intangible de l'art, Dewey insiste sur sa valeur fonctionnelle et formatrice. Stimulant et revivifiant notre attitude à l'égard des circonstances, l'art serait la clef pour comprendre la nature de l'expérience, qui dans son sens étymologique, comprend l'idée d'un passage à travers des risques et des périls. L'expérience esthétique n'y échappe pas, « l'unité de l'expérience esthétique n'a rien à voir avec un havre paisible et replié sur lui-même [...]. C'est plutôt l'unité d'un événement mobile, fragile » (Shusterman, 1992, p. 57). C'est une expérience intense, englobante, profondément transformatrice.

Dewey (1916) précise en ce sens la façon dont l'art permettrait d'envisager des liens démocratiques. Les œuvres constituant un aiguillon, elles modifient et aiguisent la perception, vers de nouveaux liens possibles : « *art is a mode of prediction not found in charts and statistics, and it insinuates possibilities of human relations not found in rules and precepts, admonition and administration* » (Dewey, 1958, p. 349). Dans cet esprit et en référence aux liens vécus lors d'un projet de création réalisé en équipe, il pense que pour former une communauté, il ne suffit pas de « vivre les uns avec les autres ou de travailler ensemble » (p. 19), comme les rouages d'une machine, en s'utilisant les uns les autres pour obtenir les résultats dont chacun a besoin. À ce moment là, on ne tient pas compte des dispositions affectives ou intellectuelles de l'autre; on agit sans son consentement. C'est seulement le choix d'une fin commune qui permettrait de former une communauté. Communiquer, engager un dialogue dans

¹ Dans un même sens, Bonne (1996) observe que les enluminures réalisées dans les manuscrits du haut moyen-âge se rapportent aux mouvements du corps. Par leur processus de réalisation, elles permettaient aux moines de s'imprégner des textes. Le travail était alors vécu comme une incorporation.

cette optique, apporterait une expérience transformée pour tous, stimulant et enrichissant l'imagination, vers plus de liberté.

4.4.2.5 Ce qui relie : le jeu (Winnicott), la joie (Basset) et le don (Godbout)

Il est ici question des auteurs qui éclairent les principes circulant au cœur même des fonctionnements de la pratique, lors des trois actes de la réalisation de l'œuvre : Winnicott relie par le jeu (2008), Basset relie par la joie (2004) et Godbout relie par le don (1995, 2000, 2007). Ces auteurs sont présentés là où la pertinence les appelle, en début des sections décrivant les actes correspondants aux trois étapes de réalisation de l'Œuvre-édifice. L'acte cinq, correspondant à la réalisation de dispositifs permettant « le jeu » de création, s'éclaire par les écrits de Winnicott (2008) pour lequel l'expérience culturelle se manifeste d'abord dans le jeu qui permet à la personne de « se faire » en se reliant aux autres (*voir* 6.1.1, p. 193). Basset (2004) quant à elle éclaire l'acte 6, autour du phénomène de la joie fondamentale qui traverse la pratique ; particulièrement visible lorsque se réalise concrètement l'œuvre avec les participants impliqués, « la joie » devient à la fois dynamique du lien, parcours et aboutissement (*voir* 6.2.1, p. 219). De son côté Godbout (1995, 2000, 2007) éclaire l'acte 7 et le potentiel de reliance sociale associé aux différentes formes de « don » qui parcourent le processus, spécialement à la fin, lorsque l'œuvre est donnée à la communauté et qu'un événement festif s'organise (*voir* 6.3.1, p. 240).

CHAPITRE V

LES ACTES DE CONCEPTION DANS *L'ART QUI RELIE*

Le cinquième chapitre ouvre sur les actes de *l'art qui relie*. Il traite plus particulièrement des quatre actes qui concernent la conception d'une œuvre. La progression des actes permet la transformation de la « commande » reçue au départ en une nouvelle proposition d'envergure, impliquant le grand chantier de *l'art qui relie*. Pour commencer, l'acte 1 est décrit. Il correspond au moment où l'artiste reçoit une commande et où il prend contact avec le milieu afin d'en connaître les acteurs pour établir leurs rôles. Ensuite, l'acte 2 est posé; l'artiste prend alors le temps de rencontrer la communauté, de s'en faire proche et de s'en imprégner afin de la connaître et d'en dresser un portrait. Puis, il est question de l'acte 3, ce moment de solitude où l'artiste prend de la distance avec la communauté afin de mieux voir quelle direction donner au projet; un temps de conception où la commande subit un retournement. Pour terminer, l'acte 4 correspond au temps de présentation de la nouvelle proposition de création à la communauté, afin que l'artiste et la communauté négocient un accord et planifient la réalisation.

5.1 Acte 1 : Recevoir une commande; connaître les acteurs et leurs rôles

Dans cette section, je pose le premier des actes qui caractérisent *l'art qui relie* : l'artiste reçoit une commande de la part d'une communauté. C'est le premier lien qui s'établit. C'est lors de l'acte 1 qu'ont lieu les rencontres initiales et que sont mises en lumière les composantes récurrentes dans les différents projets : humaines, matérielles, temporelles et relationnelles. Je profite de cette section pour définir les

acteurs du système, dit autrement, les composantes humaines et sociales du projet qui font partie des matériaux fondamentaux de l'œuvre¹. La première partie montrera d'abord comment progressivement la pratique de *l'art qui relie* est devenue un art de commande; elle expliquera ensuite ce qui se passe lorsqu'une communauté me passe une commande. La seconde partie touche à la communauté : je précise ce qui est ici entendu par « communauté ». J'en décris les principaux acteurs ainsi que leur rôle dans ce grand chantier mis en œuvre dès le moment de la commande. La troisième partie touche à l'artiste : je précise ce que j'entends par « artiste » et décris les différents rôles qu'il porte en tant qu'acteur central du système de la pratique de *l'art qui relie*.

5.1.1 La commande

Tout commence par un appel téléphonique; le projet débute par une commande d'un groupe particulier; une commande imprévue d'un milieu souvent inconnu. C'est ainsi que s'établit le premier lien entre une communauté et l'artiste, permettant de mettre en mouvement le grand chantier de *l'art qui relie*, vers la réalisation d'une œuvre².

Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Au début de ma pratique artistique dans la communauté, personne ne me connaissait. On peut alors se demander ce qui a fait qu'aujourd'hui je reçois des commandes. Pour en poser une sorte d'historique, je dirais qu'elles prennent leur origine dans des rencontres avec des personnes, dans un milieu de vie et à partir d'intérêts communs. Ces rencontres faites en quelque sorte par hasard, dans des circonstances qui au début de la pratique n'avaient nullement comme but un tel travail, ont permis de cibler des affinités, de rêver ensemble en fonction

¹ Les composantes, aussi nommées les structures d'un système, se définissent par leurs actions et par leurs fonctionnements. En guise d'exemple, l'artiste est une composante du système; motivé, il motive à son tour; sa motivation est portée par ses croyances qui se traduisent par des façons de faire. Ainsi, structures et fonctionnements étant interreliés, Jean-Louis Le Moigne (2006) affirme qu'il est préférable de ne pas les séparer.

² J'emploie ici le mot œuvre dans le sens global défini au chapitre précédent : l'Œuvre-édifice.

de valeurs partagées et d'intérêts particuliers. Au début, je me suis impliquée avec un organisme, engagée à long terme dans une cause avec des hommes et des femmes; un objectif humain nous reliait (voir 1.1.2.3, p. 12). Nous avons mis en place une forme de collaboration permettant la réalisation de projets artistiques dans un cadre précis.

Puis il y a eu d'autres rencontres dans les différents réseaux que je fréquentais : artistiques, communautaires et scolaires. Ces rencontres entre artiste et communauté ont parfois engendré le désir de travailler ensemble, ce qui a permis la réalisation de projets inusités qui bouleversaient en quelque sorte les habitudes de chacun. Cette fois je pouvais m'appuyer sur mes expériences précédentes et, par tâtonnement, nous apprenions comment fonctionner ensemble. L'engagement social, la curiosité humaine et la capacité d'entrer en relation seraient des qualités nécessaires pour provoquer ces rencontres.

Si la pratique est devenue ce qu'elle est, c'est que suite à l'accumulation de projets, une sorte de réseau s'est formé ; les gens se sont parlé et peu à peu des commandes ont surgi. Le programme « *La culture à l'école* »¹ a permis à ma pratique de s'intégrer plus spécifiquement dans le réseau scolaire ; là encore, dans ce réseau les gens se parlent et témoignent de leur expérience. Une forme de contagion a permis d'ouvrir ma pratique à ce qu'elle est maintenant.

En résumé, je peux dire que la pratique de *l'art qui relie* s'est mise en place naturellement, sans être planifiée, simplement en s'orientant vers un « avec l'autre » dans une optique de reliance, en demeurant ouverte à ce qui arrivait, aux personnes rencontrées dans les divers organismes ou groupes d'intérêt et à ce qu'elles exprimaient.

¹ Ce programme, administré conjointement par le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, depuis que j'y suis inscrite, s'est successivement appelé « *Les artistes à l'école* », puis « *Rencontres culture-éducation* » (1999). Cependant, les projets réalisés avec les élèves dépassaient toujours le cadre de ce programme par leur ampleur et nous devions ensemble trouver des façons originales de les organiser et d'en adapter le financement. Le modèle proposé dans ce cadre a servi de point de repère pour établir certains barèmes, notamment pour le cachet de l'artiste.

Peu à peu, ce qui était au départ initié par un projet d'artiste avec une communauté fut transformé en commandes faites à l'artiste par un milieu particulier, un organisme, une institution. L'élan de départ de la dynamique de rencontre s'est ainsi en quelque sorte inversé. *L'art qui relie* a intégré dans ses fonctionnements cette nouvelle façon de faire.

Bien que l'appel téléphonique qui m'annonce une nouvelle commande bouscule mes plans et projets en cours¹, je sens monter en moi un désir plus grand que le dérangement qu'il me cause. En effet, ce coup de téléphone s'insère dans une orientation de pratique artistique choisie; il provoque de la curiosité, un intérêt pour ce nouveau voyage qui s'offre à moi, une joie à l'idée de mettre en œuvre un projet de création et de voir ce que l'alchimie de la rencontre de nouvelles personnes et de nouvelles réalités de vie provoquera comme réalisation, comme sens et comme dépassement imprévu.

C'est au moment de la commande que je discute de certains de mes fonctionnements pour la réalisation du projet. Pour commencer j'essaie d'ouvrir la commande de départ à quelque chose de plus grand, pour donner à ce qui s'annonce comme une simple expérience de création, une véritable dimension de projet collectif, avec toute l'envergure que cela implique².

Concrètement il faut, suite à cet appel, rencontrer le responsable de l'organisme en question, discuter avec lui de ce qui est envisagé et déjà penser à des lieux où les œuvres réalisées pourront trouver place. Le défi est d'améliorer

¹ À ce niveau là, rien ne me différencie des travailleurs autonomes qui procèdent par commande. Il est nécessaire de développer une capacité d'adaptation, une certaine souplesse, un art du rebondissement.

² Il y a une différence de conception entre, par exemple, une peinture collective réalisée pour l'exercice en lui-même (peu importe le résultat) et une peinture murale dont l'objectif est de l'intégrer à l'architecture de l'école à long terme. Par son envergure et sa pérennité, un projet de ce dernier type convoque toute une communauté à trouver une signification à l'œuvre.

visuellement des espaces¹. L'intégration d'une œuvre à l'architecture, dans des lieux de vie utilisés au quotidien donne une envergure au projet. Dans cette optique, je précise à mon interlocuteur que mon approche est collaborative (Marche, 1998) et que la communauté dans son ensemble, d'une façon ou d'une autre sera impliquée dans la réalisation proprement dite. Il s'agit d'une étroite collaboration entre un artiste et la collectivité comme le décrit Congdon (2004), les liens étant essentiels à l'intégration des préoccupations et des intérêts des personnes impliquées. Afin que l'œuvre qui résultera de ce qui est envisagé soit significative pour les personnes qui la côtoieront, je précise dès le départ qu'il m'importe de rencontrer la majeure partie des personnes qui constituent le milieu en question (voir 5.2, p. 155 à 165).

5.1.2 La communauté, ses acteurs et leurs rôles

L'art qui relie interpelle divers types de communautés. Une communauté ressemble à un public, mais s'en distingue en ce sens qu'elle a choisi de s'impliquer et d'initier le projet. Cet investissement dans le processus de création la rend actrice, ce qui n'en fait plus un public dans le sens habituel du terme. Il s'agit de groupes déjà constitués, de personnes reliées entre elles, soit par le territoire², soit par une structure commune³, soit par une caractéristique⁴, ces formes de liens pouvant s'additionner. Ce que j'appelle la communauté peut se définir comme un regroupement, une micro société.

¹ Il est arrivé (Sainte Madeleine, 1998) que le projet soit une occasion de réparer entièrement l'entrée d'une école pour y intégrer un environnement de peintures murales réalisées par les enfants. Le lieu ainsi transformé fut objet d'humour, les enseignants parlant de se l'approprier, d'y « déménager ».

² En guise d'exemple, *Éclair d'écrits – Leduc / Borduas* (2005) fut réalisée avec la population de la ville de Mont-Saint-Hilaire dans le cadre des fêtes entourant l'année Leduc-Borduas (voir 3.2.3, p. 71); quant à elle, *Quête de cris* (2004-2009) fut réalisée avec la collaboration d'un public rencontré par hasard à Victoriaville (voir 3.4.1, p. 91).

³ Les travaux rassemblés pour former *Côté cours (sic)* (voir 3.3.2, p. 85) ont tous été réalisés avec des groupes d'enfants en lien avec l'institution scolaire.

⁴ *Ça-nous-regarde* (2006-2010) a été réalisée avec des personnes en situation de pauvreté (voir 3.4.1, p. 95). L'œuvre *Imaginarium* (2010) fut réalisée avec des personnes souffrant de maladie mentale et avec des étudiants.

Les groupes de personnes en question ont déjà une dynamique interne. On pourrait être porté à penser que les communautés sont toujours formidables. Il m'arrive parfois d'arriver dans des groupes où tout est facile; il m'arrive aussi d'entrer en contact avec des communautés où beaucoup de choses sont nouées et où tout n'est pas simple. Il est donc nécessaire de demeurer vigilant afin de percevoir les dynamiques établies entre les personnes. En effet, la communauté peut permettre de réaliser de grandes choses par l'union de chacune des personnes dans une direction puisque, comme le dit Joos (2000), « sous sa forme ouverte et décentrée, la communauté est une figure de l'espoir » (p. 46). Par contre, Joos nous met aussi en garde car « sous sa forme totalitaire, avec toutes les illusions de pureté, elle incarne l'aliénation absolue ». Garder à l'esprit ces réalités tempère une certaine idéalisation de la communauté, permet de penser et de créer des liens communautaires en tenant compte de la réalité interne des groupes. Bolle de Bal (1985) dans son livre *La tentation communautaire* met en garde contre les tensions que peuvent engendrer la solidarité exclusive dans le groupe et une forme de tyrannie de la transparence qui peut aboutir à la soumission, au contrôle mutuel et à « des obsessions de nécessaires unanimités ». Il fait même le lien avec le totalitarisme : « terreur par la fraternité, aliénation du 'huis clos' ». Il arrive parfois que dans un groupe portant une cause qui est bonne au départ, l'individu soit noyé avec l'obligation d'un vocabulaire commun; il est alors englué dans une forme sournoise de paralysie, car il lui est impossible de questionner la pensée ou l'action sans risquer d'être jugé ou même exclu, comme s'il devenait traître à la cause commune. Bolle de Bal (1985) définit plusieurs niveaux de reliance en fonction de niveaux d'institutionnalisation : une reliance groupale est peu formalisée; une reliance organisationnelle est déjà plus formalisée; enfin une reliance institutionnelle est très formalisée. Ces types de reliance peuvent impliquer selon l'auteur des sentiments extrêmes, voire des sentiments constructifs d'appartenance, d'intégration, d'adhésion ou de participation, ou encore des sentiments destructeurs d'aliénation, de dépendance ou de dominance.

La communauté telle que décrite ici, est généralement située en dehors de la communauté artistique qui lui est étrangère. Bien que partie prenante d'un travail de collaboration qu'elle a elle-même commandée, elle n'est pas gagnée d'avance et porte en elle ses propres définitions de l'art, de la création et de l'artiste qui ne correspondent généralement pas à celles du milieu de l'art.

On l'a vu, la première rencontre autour de la commande permet de commencer à construire des liens qui vont continuer à évoluer tout le long du processus. Dans les communautés, j'ai repéré quatre catégories de personnes avec lesquelles s'établissent des liens importants selon le rôle qu'elles jouent plus ou moins intentionnellement¹ : le responsable, les participants, les satellites et le complice. Les quatre prochaines sections décrivent les acteurs et les rôles.

5.1.2.1 Le responsable

Celui qui habituellement me contacte est « le responsable » du groupe. Il peut s'agir d'une équipe de personnes responsables ou encore d'un individu délégué, représentant le groupe en question. Il est parfois directeur d'école, parfois coordonateur d'un organisme communautaire ou employé d'un organisme gouvernemental, etc.

Le responsable donne l'explication officielle de la commande en précisant son objet; parfois les fins visées par le projet sont de nature éducative; parfois les initiateurs du projet visent des fins de conscientisation chez les membres du groupe; parfois le but visé est simplement le développement d'un décor pour un événement précis ou pour donner de la visibilité à l'organisme. Le responsable arrive

¹ Pelletier (2005) pose trois acteurs principaux : l'« organisme », les « participants » et l'« artiste ». Je distingue ici au niveau de ce qu'il nomme l'« organisme », trois sous catégories qui le composent et qui participent au projet d'une façon plus indirecte que les « participants », mais tout de même essentielle.

occasionnellement avec une thématique particulière qu'il juge utile à l'atteinte des objectifs. Ces objectifs font partie du programme dont il a la responsabilité.

Bien que voulant atteindre des objectifs par le processus et la réalisation d'une œuvre, le responsable n'a généralement aucune conscience du travail nécessaire à sa conception et à sa réalisation. Il n'a pas idée précise de la forme que l'œuvre pourrait prendre et n'a généralement que de vagues idées s'appuyant sur une connaissance plutôt limitée des possibilités de l'art et de la capacité des participants à dépasser les représentations habituelles. Tout en gardant le contrôle du projet, il attend de la spécialiste artiste que je représente une proposition à partir de la commande qu'il me passe. La confiance qu'il me porte s'appuie soit sur des commentaires qu'il a reçus à mon sujet, soit sur le fait que j'appartienne à un organisme¹. Cette confiance est fondée sur mon expérience et sur le dossier visuel de mes réalisations antérieures que je lui présente. Ces réalisations lui donnent des idées et lui permettent d'imaginer un projet différent de ce qu'il avait envisagé. Il est en général enthousiaste de voir ce que je peux apporter à ce qu'il considère encore principalement comme « son » projet.

Au moment de la commande, le responsable établit toujours les conditions matérielles : le budget, l'échéancier, le lieu des ateliers de création et l'espace où se retrouvera l'œuvre. C'est le responsable qui a la charge de trouver le financement du projet et d'assurer sa faisabilité. Il faut en conséquence lui présenter un budget et rendre des comptes pour chacune des dépenses. Le cachet prévu pour l'artiste est déterminé en fonction du nombre d'animations à réaliser avec les participants; dans un milieu peu habitué à collaborer avec des artistes, l'importance du travail nécessaire à la conception et à la préparation de la réalisation proprement dite, est méconnu.

¹ Par exemple mon appartenance au programme « *La culture à l'école* » ou mon rôle de professeure d'université.

L'artiste doit composer avec cette réalité, l'accepter et faire don du temps nécessaire à la conception de l'œuvre.

C'est habituellement avec le ou les responsables qu'une entente de collaboration est prise, qu'un contrat est signé¹. Le contrat n'est jamais signé lors de la première rencontre. Il n'y a pas de règles fixes mais il est idéalement signé avant la mise en route de la réalisation de l'œuvre avec les participants. Ce qui n'est pas toujours le cas. Signer trop tard peut causer des problèmes. Outre les conditions spatiotemporelles et financières énumérées plus haut, plusieurs items sont précisés en début de projet, avant que la réalisation proprement dite ne soit enclenchée avec les participants, afin d'éviter des malentendus qui pourraient surgir par la suite, notamment concernant les droits d'auteur, les droits de reproduction et de diffusion, la propriété intellectuelle et la propriété de l'œuvre collective, enfin les conditions d'une éventuelle poursuite du projet en une sorte de *work-in-progress*.

Je demeure en contact avec le responsable surtout au début du processus, jusqu'à l'approbation du concept qui lance sa mise en chantier. Parfois certains responsables s'intéressent au projet en cours et prennent la peine de venir le voir progresser tout au long de la réalisation. Toutefois, ils sont toujours présents en fin de parcours lorsque rayonne la communauté autour de l'œuvre exposée.

5.1.2.2 Les participants

« Les participants » sont ceux qui réalisent l'œuvre. Pour moi le participant n'est pas un exécutant. L'œuvre prend forme avec les participants, avec ce qu'ils

¹ Je ne m'étends pas ici sur ce sujet, mais consciente de son importance pour un fonctionnement harmonieux, il m'est nécessaire de le signaler. On peut retrouver en Annexe B un exemple de contrat réalisé lors du projet *Ça me regarde I*. Il fut rédigé avec l'aide de Gilles Lessard de la Société des droits d'auteurs en arts visuels (Sodart) afin de créer une sorte de prototype de contrat pour ce genre de pratique impliquant une collectivité.

imaginent et apportent d'unique. Ce qu'ils apportent confèrent un sens à l'œuvre. C'est principalement avec eux qu'elle se matérialise et par leur travail que se déploie l'esthétique visée. Généralement les participants sont des élèves, des étudiants, des membres d'organismes communautaires ou de groupes syndicaux, des habitants d'un quartier, des bénéficiaires de services sociaux particuliers.

D'une part, les participants forment un groupe de personnes et d'autre part, ce groupe n'est jamais homogène. En effet, il arrive que certains individus s'en détachent, qu'ils aient une pensée ou un rôle divergent par rapport au reste du groupe. Leur fonctionnement, leurs actes sont alors différents de ceux de la majorité.

À l'étape de la commande, les participants ne sont pas toujours au courant du projet et n'ont pas été spécialement consultés sur l'ensemble de ses orientations; un ou quelques représentants des participants ont pu contribuer au processus des décisions prises jusque là, mais pas nécessairement. Avant la mise en route de la réalisation du projet, ils demeurent donc souvent à l'extérieur du processus et le projet n'est pas encore le leur.

5.1.2.3 Les satellites

Ceux que j'appelle « les satellites » se divisent en deux catégories : les satellites intra-muros et les satellites extra-muros. Les premiers permettent de saisir le milieu, les seconds sont des personnes ressources extérieures au milieu.

Les satellites intra-muros permettent de bien connaître les participants et l'ensemble du milieu, car ce sont des personnes qui en proviennent et qui par leur fonction gravitent tout naturellement autour des participants. Certains d'entre eux connaissent bien les participants; les côtoyant régulièrement, ils en sont très proches et servent de

lien privilégié entre eux et l'étrangère que je suis. Ces derniers sont aussi très importants au moment de la réalisation concrète en raison de l'aide qu'ils apportent lors de la préparation et des animations proprement dites. Ce sont par exemple des professeurs, des intervenants communautaires, des parents, des anciens à la retraite, des stagiaires, des personnes du village. Le projet est généralement d'envergure et sans leur participation, il serait difficile, sinon impossible à réaliser. Dans certaines circonstances, les capacités réduites des participants demandent un important investissement de la part de ces personnes satellites qu'il s'agit alors de former pour qu'elles agissent tout en respectant la liberté de chaque participant¹. D'autres satellites intra-muros, sans connaître directement les participants, connaissent très bien les lieux où se déroule le projet. Ils restent plus tard, arrivent à l'avance, savent où sont les ressources matérielles. Je parle ici du personnel d'entretien. Ce sont des ressources importantes pour la faisabilité même du projet. Il importe de les respecter en voyant à la propreté des lieux. Lorsqu'on tient compte des répercussions éventuelles du projet sur leur propre travail, ces derniers s'y intéressent et sont prêts à aider généreusement.

Les satellites extra-muros viennent de l'extérieur. Ils apportent un savoir faire et une expertise². Ils sont attendus comme des invités de marque et leur savoir est mis en valeur. En fonction d'objectifs clairement établis, ils ont aussi la totale liberté de leur intervention et du degré de leur implication. Comme ils sont habituellement inconnus du milieu, il importe de prévenir le responsable de leur participation au projet.

¹ En guise d'exemple, le plaisir et le désir de créer sont si forts qu'ils deviennent contagieux. Alors, pour que les satellites laissent aux plus fragiles la place qui leur revient, sans la leur « voler », il importe de leur prévoir un lieu d'expression dans l'œuvre et d'établir des balises très précises concernant leur rôle.

² En guise d'exemples, un sculpteur J. Guilmette a contribué à un projet de bas reliefs réalisé avec des enfants d'une école primaire (voir 3.3.2, p. 86, Saint Nazaire, 2008). Le capitaine R. Routhier a partagé son expertise des nœuds pour la réalisation d'un immense mobile. Dans ce projet, une participante a partagé son expertise de couturière. Alors que nous réalisons une murale sur le thème de la tempête avec des enfants d'une école primaire, un marin est venu nous raconter avec son frère, une expérience vécue en pleine mer « avec des vagues aussi haute qu'un immeuble de neuf étages ».

5.1.2.4 Le complice

« Le complice » est la personne que le responsable a déléguée pour assurer le suivi et la cohérence. C'est un médiateur entre l'artiste et la communauté. Le premier contact établi, les paramètres de la commande précisés, le complice prend la relève et permet à l'organisation générale de prendre forme. Il entend les demandes de l'artiste, connaît les possibilités du milieu. Le complice est le premier à comprendre les enjeux du projet et le changement de perspective proposé par l'artiste par rapport à la commande initiale. C'est le premier à comprendre les possibilités de dépassement qu'apportera le projet à la communauté. La complicité qu'il développe avec l'artiste permet une rencontre qui ouvre des brèches vers ce que sera l'œuvre sous toutes ses formes. Cette complicité permet à la fois la plongée de l'artiste qui désire se faire proche et la plongée de la communauté qui désire entreprendre le voyage de création.

Même si la plupart du temps tout se passe très bien et que le complice est parfait, il y a cependant quelques écueils possibles, ce qui demande une certaine vigilance. Le rôle de médiateur du complice est très important, non seulement pour la bonne harmonie, mais aussi pour la faisabilité même du projet. À partir d'expériences réellement vécues, je fais ici le portrait robot de trois complices « à risque » et pose quelques pistes pour contrer d'éventuelles difficultés¹.

« Ludwig » est directeur, c'est aussi le complice. Il est donc à la fois le responsable et le médiateur. Tout est très clair, car il n'y a pas d'intermédiaires entre nous; par contre, il est très occupé, il est même surchargé. C'est donc auprès de personnes différentes, notamment auprès de satellites intra-muros, que je dois trouver les réponses aux questions d'organisation logistique, ou autres. Pour recevoir les

¹ J'ai conscience d'avoir, pour les besoins de la cause, opté pour une simplification des caractères proposés. La réalité est plus nuancée et les portraits peuvent se métisser entre eux, mais les attitudes et les actions à poser dans chacun des cas sont transférables dans plusieurs circonstances.

informations dont j'ai besoin j'improvise des aides qui ne sont pas spécialement les plus compétentes pour me répondre, Je risque alors de déranger ces personnes. Dans ce genre de situation, en accord avec le complice principal, il est nécessaire de repérer et d'aviser au préalable quelques personnes avec des spécificités bien établies selon les besoins du projet. Mon rôle est alors de constater assez vite la surcharge de Ludwig qui malgré sa bonne volonté ne pourra pas être assez présent et d'oser lui faire cette demande de mise en relation avec les ressources du milieu.

Autre exemple de complice à risque : « Lucile », celle qui s'emballe. Lucile est totalement enthousiaste et approuve les propositions, encourage l'envergure que prend le projet, affirme que le responsable trouvera le financement nécessaire. Lucile est très ouverte, mais elle prend ses désirs pour la réalité; le problème, c'est qu'elle oublie d'en parler au responsable et de le consulter. L'artiste se lance, conçoit, fait les maquettes, mais doit tout repenser lorsqu'il se retrouve devant le responsable qui ignore l'orientation qu'a prise le projet. Étant mis en quelque sorte devant un fait accompli, il refuse d'entrer dans l'aventure qui lui est proposée. Pour pallier cette lacune de médiation, presque invisible du point de vue de l'artiste, il s'agit de toujours garder une trace écrite des échanges principaux et d'envoyer un courriel d'approbation au complice avec une copie conforme au responsable afin de régulièrement l'informer. Lors de rencontres, une attention au langage non verbal permet de déceler immédiatement certaines hésitations et d'apporter les clarifications nécessaires.

Enfin il y a « Bernard » qui, comme Lucile, s'enthousiasme en participant à la réflexion autour de la conception; il s'investit! Par contre, il se sent coincé entre l'artiste et le responsable. Le responsable ne lui fait pas vraiment confiance et se méfie également de l'artiste; ce même responsable est inquiet et sent qu'un certain

contrôle lui échappe, ce qui le déstabilise¹. Le rôle de l'artiste est alors, par l'intermédiaire de Bernard, de le rassurer. La difficulté est de cerner assez vite la situation, afin de commencer tôt dans le processus à prendre une attitude paisible et rassurante. L'artiste peut aller jusqu'à cacher une partie de ce qui se prépare, car tout l'effort peut être détruit, simplement pour une question de pouvoir où domine la crainte et l'ignorance de ce qu'est la création. Afin d'éviter les résistances, l'aspect le plus osé du projet, doit être à peine esquissé, banalisé en quelque sorte, jusqu'à qu'il advienne². Cette façon de faire, rejoint ce que Fischer, Forest et Thénod (1976) appellent un « dispositif opérationnel », provoquant une sorte de court-circuit dans un système par des actions furtives. Elle rejoint également « l'art chinois du stratagème » sur lequel s'appuient Watzlawick et Nardone (2000) pour résoudre certains problèmes psychologiques, le stratagème étant parfois l'unique façon d'ouvrir des possibilités nouvelles dans un système.

5.1.3 L'artiste : ses rôles

Dans *l'art qui relie*, « l'artiste » est la personne qui conduit le projet et qui est engagée dans un travail professionnel, telle que décrite dans la *Loi sur le statut professionnel des artistes en arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs* que l'on retrouve dans le code civil du Québec. « Le créateur du domaine des arts visuels a le statut d'artiste professionnel lorsqu'il

¹ Échappant au prévisible et au contrôle, l'art et la création portent comme l'écrivent Nancy et Pontbriand (2000) « forcément l'im-prévu » (p. 21). Cela déstabilise toujours un peu les personnes peu habituées au processus de création, mais habituellement tous entre dans le jeu qu'ils se sont eux-mêmes donnés en m'invitant. Parfois je reconnais une certaine peur inconsciente de la liberté et comme le dit Freire (1974a) : « celui qui redoute la liberté se réfugie dans la sécurité vitale [...] préférant celle-ci à une liberté risquée » (p. 14).

² Il m'est arrivé d'user de stratagème pour permettre au concept fondamental de prendre forme. Pendant que la majorité des participants travaillait dans l'espace principal, j'ai en quelque sorte « caché », dans une petite salle adjacente, une part de la réalisation se concrétisant avec un nombre restreint de personnes. Lorsqu'un premier résultat fut visible, il arriva ce qui se passe souvent : les responsables furent séduits au point qu'ils organisèrent plusieurs séances de création, s'appuyant sur le modèle d'animation qu'ils avaient alors observé. Leur scepticisme ne put être autrement transformé.

satisfait aux conditions suivantes : il se déclare artiste professionnel, il crée des œuvres pour son propre compte, ses œuvres sont exposées, produites, publiées, présentées en public ou mises en marché par un diffuseur, il a reçu de ses pairs des témoignages de reconnaissance comme professionnel, par une mention d'honneur, une récompense, un prix, une bourse, une nomination à un jury, la sélection à un salon ou tout autre moyen de même nature » (Gouvernement du Québec, 2012, code 69, article 7).

Les personnes qui participent à la création de l'œuvre, ne sont pas des artistes ; ce sont des participants¹. Une distinction est faite dès le départ entre le métier d'artiste et le potentiel créateur présent en chaque personne. De nombreux auteurs parlent de ce potentiel créateur. Par exemple, selon Rogers (1961) la créativité est potentiellement présente chez tous les individus ; elle peut s'exercer du moment qu'ils rencontrent les conditions internes et externes favorables. De son côté, Certeau (1990) parle de la créativité des gens ordinaires. Winnicott (1975) sépare l'idée de la création de celle des œuvres d'art : « La créativité qui m'intéresse ici est quelque chose d'universel [...] inhérente au fait de vivre » (p. 91).

En d'autres mots, il est dit ici que bien que la créativité soit présente en tous, cela ne fait pas de tous des artistes. Si j'apporte cette précision, c'est d'une part en raison d'une certaine idéalisation de l'artiste et d'autre part en raison d'une ignorance du potentiel créateur inhérent à chacun. Il arrive souvent dans les milieux communautaires et scolaires, de désigner comme un artiste une personne ayant réalisé un dessin ou composé une chanson dont le milieu est fier, sans que cette personne n'ait un engagement véritable dans une pratique artistique avec toute l'expérience et le métier que cela implique. Il arrive souvent également qu'un étalage de clichés et une capacité à se conformer soit pris pour de la créativité, si cela plait et que c'est

¹ Parmi les participants, il arrive parfois que certains soient des artistes. Dans les projets que je conduis ils sont convoqués comme des participants, parfois comme des collaborateurs. Bien sûr, leur présence contribue à la direction du projet et donne à l'œuvre une facture qui correspond à ce qu'ils font comme art.

réalisé avec habileté. Il y a là une certaine confusion qui contribue à une perte de repères pouvant provoquer, d'un côté comme de l'autre, un manque de respect. En résumé, je conçois que nous sommes tous dotés de créativité mais que nous ne sommes pas tous artistes. Cette clarification est nécessaire pour que la relation entre la communauté impliquée et l'artiste soit harmonieuse.

Dans les trois sections qui suivent, j'explore trois facettes de mon rôle d'artiste dans *l'art qui relie* : l'étranger, le maître d'œuvre et la sage-femme. La figure 5.1 pose l'artiste comme un triangle, une figure à trois pôles définis par chacun des rôles qu'il porte.

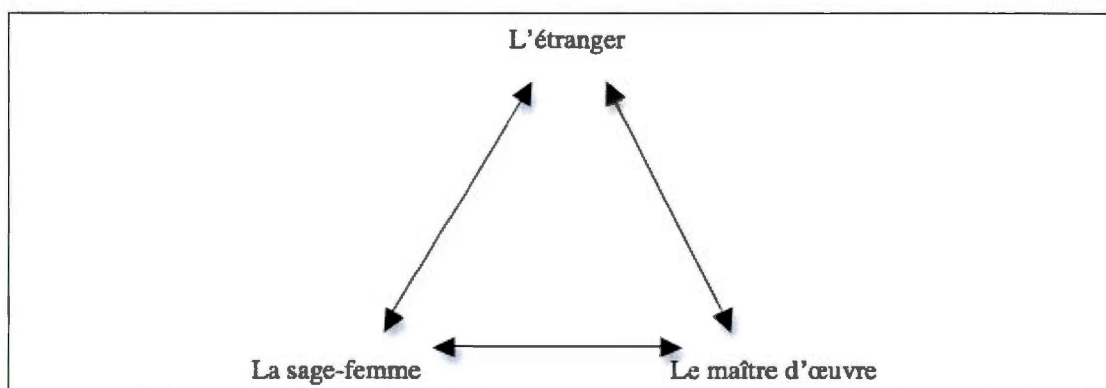


Figure 5.1 Représentation de l'artiste à travers ses rôles.

5.1.3.1 L'étranger

L'artiste de la pratique de *l'art qui relie* est nomade donc par définition étranger. Il circule d'une communauté à une autre, se déplace dans les endroits les plus diversifiés et inusités¹. L'étranger arrive dans un milieu qui a ses règles, son

¹ L'étranger est entré chez les gens, dans leur appartement; s'est retrouvé dans toutes sortes de quartiers, dans des cités délabrées, des banlieues de grandes villes et des camps de gitans ; il est montée sur un bateau, est passée par des rues, sur des places publiques, a pénétré certaines institutions et divers regroupements.

langage, ses habitudes et ses valeurs. Il arrive avec une personnalité, avec des façons de voir le monde. L'étranger est un spécialiste que les différents milieux invitent pour son savoir faire. L'artiste est étranger au groupe et le groupe lui est étranger. Sous cet angle, il y a réciprocité.

Le fait d'être « étranger » implique à la fois une certaine vulnérabilité et des possibilités uniques. Tous sont vulnérables : les responsables qui passent la commande, la communauté qui soutient le processus, les personnes qui participent à la réalisation de l'œuvre, l'artiste aussi. Ils sont vulnérables car non protégés par un système éprouvé. Aucune habitude solide ne les relie et tout se joue un peu sur un pari, à partir d'une confiance mutuelle plus ou moins solide. Une part d'incontrôlable se met en route et nous ressentons, sans forcément l'exprimer, un certain trac; le trac de la rencontre avec « l'étrangeté »¹ de l'autre et du bousculement qu'une telle rencontre peut provoquer comme « dépassement de l'autre en soi » (Kristeva, 2001, p. 110). À chaque fois, tout est à redéfinir, à inventer, à contextualiser. Cependant, grâce à l'éphémérité du projet, très peu de mécanismes de défense se mettent en place. Ceux qui passent la commande savent que l'étranger est de passage et qu'il va repartir; ils acceptent donc plus facilement d'être dérangés, le temps du projet.

L'étranger porte aussi un potentiel extrêmement fertile. En ce sens, Kristeva (2001) raconte l'histoire biblique de Ruth qui, bien qu'étrangère moabite au sein du peuple d'Israël, a eu comme descendants les rois David et Salomon. Ce récit suggère que la fertilité qu'apporte l'étranger peut mener jusqu'à la royauté². L'étranger par ce qu'il catalyse avec ses différences, produit un écart, qui est une sorte d'invitation à « considérer la fertilité de l'autre » (p. 110). Kristeva (2001) définit ainsi ce

¹ La distanciation ou « effet d'étrangeté » (*verfremdung*) est un concept introduit par Brecht, que l'on retrouve dès 1953 dans *Écrits sur le théâtre* et qu'il utilise dans l'écriture de ses pièces (voir 5.3.1.1, p. 166).

² Une royauté qui « se mérite par la possibilité de transgresser la stricte obéissance et de prendre le risque de la déviation, à condition de la subordonner à un dessein global » (Kristeva, 2001, p. 110).

qu'apporte le statut d'étranger : « de n'appartenir à rien, l'étranger peut se sentir affilié à tout, à toute tradition, et cette apesanteur dans l'infini des cultures et des héritages lui procure l'aisance insensée d'innover » (p. 11).

L'artiste, étranger aux communautés qui l'invitent, peut se permettre des transgressions par rapport aux usages, à la manière de regarder, de penser et de faire; une grande part de liberté tient ainsi au fait qu'il soit de passage. La communauté apporte, elle aussi, une transgression aux usages, manières de penser et de faire de l'art. Tous ont mutuellement un certain recul, une « apesanteur » par rapport à l'histoire des communautés d'appartenance de l'autre. Dans certain cas, ce recul permet de défricher des habitudes pour aller à l'essentiel, mais cela pourrait également, sans vigilance, maintenir dans une superficialité la rencontre et la création artistique. C'est là, dans cette rencontre entre des mondes différents que se situent des possibilités d'innovation, à partir du moment où s'est clarifié un objectif correspondant à un dessein plus global, auquel s'identifie la communauté et auquel peut adhérer l'artiste.

5.1.3.2 Le maître d'œuvre

Dans *l'art qui relie* l'artiste tient le rôle de « maître d'œuvre »¹; un rôle de responsabilité globale, tant au niveau de la conception que de la création, du respect des paramètres de départ et des aspects pédagogiques. Ce rôle implique un travail de coordonnateur, de spécialiste artiste et de motivateur ou encore d' « entraîneur ».

¹ Le terme « maître d'œuvre » signifie : « personne ou organisme qui conçoit et dirige la construction dans un chantier » (Antidote RX, V8); ou encore : « celui qui assure la conception, la direction, la réalisation de travaux intellectuels, artistiques, scientifiques », selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/dmf/>). On retrouve ce terme dans le Programme annuel de *Soutien à la recherche-crédation en milieu universitaire* de l'Université Laval qui précise que « le candidat doit être le maître d'œuvre de la totalité ou de la majeure partie de la création » (p. 4) ; cela implique qu'il conçoit et reste responsable du projet de création, même si des étudiants sont impliqués dans la réalisation proprement dite. ([http://www.vrr.ulaval.ca/bdr/Soutien Recherche-Creation 2011.pdf](http://www.vrr.ulaval.ca/bdr/Soutien_Recherche-Creation_2011.pdf))

Tout d'abord, le maître d'œuvre coordonne et veille à faciliter l'organisation générale de la production de l'œuvre. En collaboration avec le responsable, il planifie l'horaire et le déroulement des animations; il s'arrange pour que tout ce dont on a besoin soit disponible, en accord avec le budget accordé et la disponibilité des personnes. Il sert d'intermédiaire dans la structure hiérarchique du milieu concerné afin de permettre une entente interne; il veille à ce que les permissions spéciales soient obtenues, installe de nouvelles organisations spatiales et temporelles pour permettre de façon optimale la création d'une œuvre. Il devient ainsi une sorte de liant entre les personnes et les structures. Ce rôle, en plus des qualités d'organisation qu'il exige, demande de la diplomatie, une capacité d'écoute, une sensibilité, ainsi qu'une certaine vivacité afin de saisir les habitudes et les dynamiques inhérentes au milieu.

Le maître d'œuvre est également un spécialiste. Il possède à la fois la maîtrise des techniques et la maîtrise du processus créateur. Il connaît les différentes étapes de la création et les états qui les accompagnent. Il sait saisir les intuitions et les *insights* (ou « illuminations ») pour concevoir une œuvre et la réaliser. Il sait tirer parti des matériaux et des situations signifiantes. Ses connaissances de la création et de ses dynamiques lui permettent d'entraîner des profanes¹.

Le maître d'œuvre rassemble vers un même objectif de création, autour d'un concept précis². Obsédé par le sens, il trouve un concept porteur, englobant et unificateur, permettant d'imbriquer diverses propositions. Utilisant les incidents inspirants, notamment ceux qui sont provoqués par les « matériaux » humains, il peut saisir et déployer le non prévu. Il dirige vers l'œuvre en intégrant la part de création

¹ Je ne m'étendrai pas ici dans le cadre de cette thèse à préciser les termes et les étapes du processus créateur. Mes références sont Gosselin (1991) et Gosselin *et al* (1998) qui posent une conception de la dynamique de création. Je me réfère également à Gingras-Audet (1983) qui explicite les étapes du processus de création selon Valéry.

² La multitude des personnes impliquées pourrait très vite provoquer une dispersion.

unique à chacun des participants. Comme l'écrit Rose-Marie Arbour (2002) « ce qui est concerné n'est pas le soi connu et maîtrisé mais le soi dépouillé de son expérience et de ses attentes, le soi disponible à la réalité présente » (p. 73). Cette disponibilité du maître d'œuvre correspond à un état d'ouverture et de liberté nécessaire au processus créateur, un état qui s'accompagne comme le précise Arbour « d'une *non-présence* à soi pour affirmer, reconnaître ce qui 'est' » (p. 78)¹.

Enfin le maître d'œuvre entraîne; il est une sorte de motivateur. Son enthousiasme provoque une certaine contagion qui entraîne le groupe dans la création de l'œuvre. Cet enthousiasme s'appuie sur une attitude confiante qui est à la base de son engagement. Il lui faut croire à l'importance des micro-gestes relationnels, à la possibilité de convivialité et à la portée des échanges humains. À l'opposé d'une forme d'idéalisation angélique, la confiance est, selon Paolo Freire (1974a), la condition préalable indispensable à toute transformation. Il faudrait, selon lui, assumer une nouvelle manière d'être qui refuse tout fatalisme. Selon Dansereau (2001), dans le contexte des choix de société auxquels nous confrontent nos pouvoirs, nous pouvons choisir de croire parce que nous avons besoin de croire, « si personne ne croit, si personne n'espère, rien n'arrivera. On va sombrer dans la médiocrité. On va se laisser faire »². Dans cette même optique, le sociologue Jacques Grand'Maison questionne les conséquences d'une éventuelle lacune du croire; « Dans une société où tout se joue autour du pouvoir, de l'avoir, du savoir, qu'advient-il du croire? Qu'est-ce qui arrive dans une société qui désespère de l'humanité, quand le croire n'est plus là? » (Venne, 2001).

¹ Ce genre d'ouverture et de liberté « n'est pas l'effet d'un exercice de la volonté ni le produit de l'effort (dans le sens de volonté qui construit quelque chose) » (Arbour, 2002, p. 78). En effet, à cette étape j'oublie même parfois quels sont mes moyens et connaissances; j'avance simplement confiante du fait d'être là, totalement ouverte, sensible, attentive, oubliant même parfois certains besoins fondamentaux comme la faim par exemple.

² Citations de l'écologiste Pierre Dansereau tirées du documentaire *Quelques raisons d'espérer*.

Concrètement, avant de me lancer dans cette pratique de *l'art qui relie* et dans toute nouvelle aventure de création « avec » l'autre, il a fallu croire que l'autre possède en lui-même les capacités de créer; croire en la valeur de toute personne et en l'unicité de ce qu'elle peut apporter par sa singularité¹. Il a également fallu croire en moi, croire que je pourrais entraîner dans des aventures de création toutes sortes de personnes, croire que je pouvais dépasser les frayeurs qu'un nouveau projet déclenche à chaque fois. Enfin il a fallu croire que je pouvais m'abandonner en toute confiance et sensibilité; oser perdre pied temporairement sans que cela ne m'élimine; constater qu'en fin de compte, paradoxalement, je devenais de plus en plus libre et moi-même dans ce type de processus.

L'enthousiasme du maître d'œuvre s'appuie sur le plaisir de créer. Paolo Freire (1991) souligne l'importance du plaisir en des termes de bonne humeur : « nous aspirons à une école sérieuse, à l'enseignement compétent mais qui, en même temps, soit une école où règne la bonne humeur » (p. 32). Le psychiatre Yves Prigent (1994) explique comment « le désir s'y prend pour forcer les barrages, ou la foi retrouvée »². Selon lui, retrouver la foi primordiale, qu'il nomme encore la « confiance vitale », c'est retrouver des attitudes d'auto autorisation, de désenclavement, de jeu, de centrage. Ces attitudes de liberté et de plaisir sont, dans la pratique de *l'art qui relie*, induites par le processus de création qui déclenche un effet exponentiel au fur et à mesure de son avancée. Chez les participants, la confiance est retrouvée avec le désir contagieux d'entrer dans le jeu permettant de se dépasser et d'aller au bout du travail de création.

¹ Lévinas (1982) affirme que permettre au visage d'autrui d'apparaître nous ordonne de le servir et « nous interdit de tuer » (p. 80) puisque « visages et discours sont liés » et que « le visage parle » (p. 82).

² Il s'agit ici du titre du chapitre V de *L'expérience dépressive : la parole d'un psychiatre* (1994).

5.1.3.3 La sage-femme

Dans la pratique de *l'art qui relie*, l'artiste porte un rôle de pédagogue; il a autant les capacités de créer que celles de faire créer. En aidant chacun à sortir le meilleur de soi-même, elle a en quelque sorte un rôle de « sage-femme ». L'état de vulnérabilité et d'insécurité, dans lequel la création met certaines personnes, nécessite autant une forme de délicatesse qu'une sorte de fermeté. L'artiste dans son rôle de sage-femme guide et rassure; elle garde son calme, incite chacun à accueillir plus sereinement et à comprendre ce qui se passe lors des passages chaotiques inhérents au processus. Face aux idées qui émergent, elle incite au discernement, aide à dépasser les premiers essais, encourage l'expérimentation, initie à certaines techniques par des exercices précis. Comme sage-femme, l'artiste est toute attention; elle suit discrètement le rythme des « contractions » de création, se rend disponible aux besoins qui se manifestent; elle encourage, prévois, vois et dynamise le processus d'« accouchement ». Ce rôle demande d'aller « chercher la sensibilité des gens, parfois leur fureur, [et] de leur faire cracher quelque chose de fort » (Rached, 2001)¹.

Cette section a décrit l'acte 1 : l'artiste reçoit la commande d'un projet de création à réaliser avec une communauté particulière. Les différents paramètres sont alors à établir. Les acteurs sont identifiés : le responsable, les participants, les satellites, le complice et l'artiste. Les rôles sont précisés. Connaître les possibilités, les personnes disponibles, les structures, l'espace de travail, l'échéancier et le budget est la première étape pour concevoir un projet réalisable. Une fois tout cela bien précisé, nous verrons dans l'acte 2 combien il importe de prendre le temps de rencontrer l'autre.

¹ Cette citation, tirée du film documentaire *À travers chants*, correspond au rôle de la directrice artistique qui aide les amateurs qui forment la chorale à sortir le meilleur d'eux-mêmes.

5.2 Acte 2 : Se faire proche, s'imprégner d'un contexte

Cette section brosse un tableau de l'artiste plongeant dans la communauté afin de la connaître; c'est le premier mouvement vers la conception de l'œuvre, l'acte 2. Une communauté l'a invité; il rencontre maintenant les personnes dans leur milieu. Ces rencontres ont un lien direct avec une étape du processus de création, celle où l'artiste apprivoise la matière¹ avec laquelle il va réaliser ce qu'il vise, celle où il s'en imprègne et apprend à « faire avec ».

Pour commencer, j'explicite comment l'artiste s'imprègne de la réalité d'une communauté. Puis, je précise dans l'optique de *l'art qui relie*, les conditions de l'« être-avec » (Nancy, 1986, 2001a, 2004; Nancy et Pontbriand, 2000). Ensuite, je montre le lien entre le regard que pose l'artiste sur les personnes et celui qu'il pose sur les matériaux de création. Je termine en définissant ce que j'entends par la symptomatique qui est en quelque sorte l'aboutissement du processus d'imprégnation d'un contexte.

5.2.1 La plongée de l'artiste dans la communauté

L'étape de la plongée de l'artiste dans la communauté est très importante dans le cadre de la pratique de *l'art qui relie*; c'est la plus délicate dans la circonstance de création qui nous préoccupe, car elle nécessite la rencontre entre des univers différents², reliés par un projet de création qui nous tire en avant, nous dépasse. C'est l'étape de la mise en place d'une alchimie relationnelle qui permettra la conception, la mise en chantier, le départ d'une œuvre et le déploiement harmonieux de l'ensemble du

¹ Nous verrons plus loin que dans *l'art qui relie*, la communauté joue en quelque sorte le rôle de matériaux (voir 5.2.3, p. 162).

² Inhabituelle par rapport aux fonctionnements de l'artiste en arts visuels qui se met normalement à l'œuvre dans la solitude, cette étape correspond aux fonctionnements des créateurs qui travaillent en collaboration (arts de la scène par exemple) ou qui répondent à une commande (architectes, etc.).

processus. La rencontre est centrale; plus qu'une démarche initiale, elle est la condition même du projet dans tout son déroulement. Au début, elle permet à la commande de départ de s'enrichir de la vie singulière des personnes. La mise en place du projet, par la prise en compte de la vie, des rêves et des désirs de chacun, pose un défi dont l'envergure emballe. L'état d'excitation ressenti alors, ressemble à celui que l'on vit lorsqu'on fait sa valise avant de partir en voyage. À ce moment précis, la simple anticipation du plaisir de partir permet de dépasser toutes les limites et les difficultés. Chaque projet est unique; le lien qui s'établit à ce moment là est parfois solide et visible comme un pont, parfois discret comme un tunnel ou fragile comme une passerelle.

À cette étape, dans l'optique de Nancy pour lequel « être dans le monde, c'est 'marcher dans la foule', c'est plonger avec l'autre dans la vie quotidienne » (Delbard, 2000, p. 86), l'artiste s'immerge en quelque sorte dans la réalité de cette communauté (familles, patients d'hôpital, groupe social, etc.). Les participants font partie d'un contexte, d'un environnement psycho-social, psychogéographique¹ et culturel; l'artiste tâche alors de cerner les particularités du système et des personnes. Il s'impregne des lieux, des odeurs et des bruits du quartier; il marche, flâne, se rends sensible par tous les pores de sa peau. Il observe les interactions, essaye de comprendre les dynamiques établies et tente de connaître les personnes par leur façon de vivre, leurs forces et fragilités, leurs capacités artistiques et psycho motrices, également à travers leurs projets, leurs préoccupations, leurs rêves et leurs intérêts. Il se transforme en bombe à sentir, aiguise son regard, scrute et questionne les gens sur leur vie, s'intéresse à eux. Ils dialoguent et réfléchissent ensemble sur les possibilités de l'œuvre à concevoir. Les gens confient certains de leurs désirs, une partie de leur histoire. L'artiste apprend quelles sont les initiatives déjà prises dans le milieu (par le groupe ou individuellement). Il devient alors possible d'en intégrer une partie au

¹ J'emprunte ce terme à Guy Debord (2009, 1958), qui parle en terme d'effets psychogéographiques de la technique situationniste du passage : la dérive.

projet de création¹. Parfois il arrive qu'une partie de la rencontre puisse être virtuelle. L'artiste fouille alors dans les archives, s'intéresse à ce que montre le site internet de l'organisme : son historique, la formulation et le sens des objectifs, des exemples de réalisations, des témoignages. Un projet réalisé en partie alors que j'étais immobilisée pour des raisons de santé, m'a cependant montré l'importance de rencontrer directement les personnes afin d'installer solidement des liens de confiance. Connaître virtuellement un organisme, sans rencontrer les personnes est risqué.

Il s'agit d'approcher ce qui est extérieur à soi, d'oser sentir ce que j'appelle « les coulisses des personnes ». Il s'agit d'écouter ce qui est demandé et d'entendre aussi ce qui est attendu d'essentiel sans être clairement exprimé. Peu à peu, ces démarches commencent à faire image. L'artiste note et esquisse des idées qui surgissent; il recueille aussi, lorsqu'il en a l'occasion, des croquis réalisés par différentes personnes ou des idées qui surgissent lors des échanges. Ramassant tout cela en vrac, il en fait régulièrement une recension, afin notamment de garder une trace du processus. Au fur et à mesure, il invite le responsable à consulter la compilation ainsi réalisée.

5.2.2 Conditions d'un « être-avec » conduisant à l'action dialogique

Prendre le temps de la rencontre, donne dès le départ une orientation; bien qu'important au début d'un projet, ce temps avec l'autre relève d'une attitude relationnelle qui agit tout au long du processus. Les rencontres initiales sont décisives, car elles conditionnent non seulement la nature des relations en cours de réalisation, mais la conception même de l'œuvre et la pertinence des décisions qui seront prises. Il est clair que le grand chantier de *l'art qui relie* établit une co-dépendance qui est

¹ En guise d'exemple, les élèves du primaire de l'École St Mary's ont fait une recherche avec leur titulaire de classe sur les cataclysmes; au même moment un tsunami ravage les côtes de la Thaïlande et les enfants sont bouleversés par les images qu'ils voient à la télévision; ces éléments ont servi de base pour la conception d'une œuvre et pour l'élaboration d'un processus de création.

consciemment endossée. Le chantier en question entraîne dans une logique d'échange où les acteurs ont mutuellement besoin d'aide. Porter la responsabilité d'un projet comme maître d'œuvre induit des façons de faire et d'« être-avec » permettant un mode d'action que Freire (1974a) qualifie de dialogique¹ (p. 116). Dans cette optique, la récurrence de certains fonctionnements relationnels a permis de discerner trois conditions nécessaires à l'« être-avec » : avoir de l'intérêt pour l'autre, accueillir la personne globalement et prendre le temps d'établir un dialogue.

5.2.2.1 Avoir de l'intérêt pour l'autre

La première condition qui permet de tisser des liens dans l'optique de l'*art qui relie* est d'avoir un élan vers l'autre, un désir réel de rencontrer la personne, un véritable intérêt pour ce qu'elle est. La base du lien est alors empreint de curiosité, d'humanité à découvrir et à partager, d'ouverture face à un défi à relever ensemble. Ainsi, ce qui relie est loin d'être austère, n'étant pas motivé par un devoir à accomplir avec une attitude de savant spécialiste ou de sauveur. L'artiste établit ce lien en le basant plutôt sur une inclination à connaître l'autre.

Avoir un projet de création collectif nous sort mutuellement de nos habitudes et oblige à un certain dépassement qui libère, ce qui est enthousiasmant. Selon Freire (1974a), que chaque personne puisse émerger du quotidien en l'objectivant, fait partie intrinsèque de la nature humaine; chacun peut ainsi contribuer à comprendre le monde et à le transformer par son travail. Cet intérêt envers l'autre, est dans cette optique parfaitement partagé et il s'insère dans l'engagement que je prends de choisir une pratique artistique au cœur du social.

¹ Freire parle d'action dialogique, car il veut mettre l'accent sur ce qu'il entend comme *praxis*, c'est-à-dire sur des aller retours entre l'action et la réflexion de tous les acteurs concernés qui échangent et dialoguent afin de construire ce qu'ils visent conjointement.

5.2.2.2 Accueillir la personne globalement

La deuxième condition de l'« être-avec » est d'approcher la personne à partir de ses expériences de vie. Aborder la personne dans sa globalité, c'est la voir telle qu'elle est et reconnaître qu'elle a un potentiel créatif justement par ses expériences uniques qui façonnent sa culture et son regard sur le monde; ces expériences sont d'emblée reconnues comme valables¹. L'œuvre collective permet à la personne de participer à un projet de création à partir des expériences qui la façonnent, de ce qui a du sens pour elle et de ce qu'elle désire. La participation de chacun étant singulière, elle devient, par son unicité même, nécessaire à la richesse de l'ensemble de la réalisation collective; chaque personne prend de cette façon une certaine responsabilité dans l'œuvre, face à elle-même et face à sa communauté.

Très souvent dans les milieux où j'interviens, des spécialistes sont portés à regarder les gens d'abord à partir de leurs failles ou de leurs fragilités; même lorsqu'ils parlent d'utiliser les forces de la personnes, c'est habituellement dans l'optique de « résoudre le problème » qui reste au centre des préoccupations et au centre du regard posé sur la « clientèle ». J'ai observé que le fait d'aborder la personne par ce qu'elle ne sait pas faire, à partir des catégories négatives où elle a pu être classée et réduite, est non seulement dévalorisant pour cette personne, mais aussi démotivant pour tous, l'artiste que je suis y compris². L'effet est même nocif puisque

¹ En ce sens, Claude Heyberger ayant travaillé au Burkina Faso pour ATD Quart Monde, explique lors de sa conférence : *Les projets de développement, les projets humanitaires, qu'en sais tu?* (mars 2005) : « Il n'y a pas de rencontre entre celui qui sait et celui qui ignore, entre celui qui croit savoir et celui qui pense qu'il ignore [...]. Dans la rencontre, chacun peut exister dans son savoir, son expérience, sa pensée, sa fierté. Elle est réciproquement valorisante. Elle doit encourager chacun à être en mesure de poser des gestes pour le bien de ceux qui l'entourent et ainsi contribuer à redonner sens à sa vie » (<http://boribana.over-blog.com/>).

² Je tiens à signaler dans cette même optique, que certaines caractéristiques et attitudes sont dévalorisées simplement parce qu'elles sont plus difficiles à « gérer », à contrôler dans un groupe scolaire, alors qu'en fait, elles portent des personnalités extrêmement créatives. Comme l'écrit Starko (2010) : *the independance, flexible thinking, risk taking, and playfulness associated with crativity can be misinterpreted as disabilities when they are manifested in some classrooms* (p. 115). Ces classifications peuvent être destructrices de toute initiative créatrice.

cette catégorisation met en position supérieure; alors, un écart se produit et le rapport s'en trouve débalancé, parfois même rompu. Les personnes expriment ce sentiment en terme de « honte », une honte profonde qui paralyse.

Ce n'est pas d'avoir faim, de ne pas savoir lire, ce n'est même pas d'être sans travail qui est le pire malheur de l'homme. [...] Le pire est le mépris de vos concitoyens. Car c'est le mépris qui vous tient à l'écart [...], qui fait que le monde dédaigne ce que vous vivez et qui vous empêche d'être reconnu digne et capable de responsabilité (Wrésinski (1998, p. 23).

Cette deuxième condition de l' « être-avec », tout en tenant compte des capacités des personnes, de leurs forces et de leurs fragilités, oriente le regard à partir de l'expérience qui est d'emblée reconnue comme pouvant enrichir le projet de création collective.

5.2.2.3 Prendre le temps d'établir un dialogue

Enfin, la troisième condition nécessaire pour véritablement « être-avec » est de consacrer un temps important à cette étape de rencontre et de réflexion partagée, afin que chacun puisse contribuer réellement à la construction du grand chantier de *l'art qui relie*. La justesse des choix pour la conception du projet de l'œuvre en dépend.

Au début du projet, choisir de faire une « anti-action » est un acte à part entière; il y a une parenté entre ce que j'appelle une « anti-action » et le « non-agir » de la pensée Taoïste. Sans être spécialiste de Lao-Tseu et de la pensée orientale, il est important d'en souligner les liens afin de mieux comprendre ce que signifie ici le terme « anti-action ». Selon Lao Tseu, le non-agir serait le contraire de l'immobilité passive ou du fatalisme. L'« anti-action » dont je parle est une forme de « lâcher prise » sur la nécessité d'agir tout de suite pour « rentabiliser » ou justifier sa présence; c'est abandonner ses crispations et la pression en prenant le temps d'être présent, dans une attention à soi et aux autres.

Dans l'esprit de la pratique, l'« anti-action » est à l'opposé d'un désengagement du maître d'œuvre qui au contraire affirme ainsi certaines valeurs. Même si cette « anti-action », ressemble à une perte de temps pour les tenants d'un résultat rapide, il importe de résister à la pseudo « efficacité organisationnelle » car elle engendre souvent des rencontres manquées, des revers qui aboutissent à des désengagements en décourageant les organisateurs et les initiateurs, simplement parce que les projets sont artificiels, conçus pour les gens et sans eux. Plus les personnes sont fragiles, plus ce moment de rencontre est précieux et doit durer le temps nécessaire. Il importe de comprendre encore plus finement la vie présente là. Pourquoi ajouter un nouvel échec à la vie de personnes déjà marquées¹?

Poser une action dialogique (Freire, 1974a) demande de prendre du temps, de refuser la pression induite. Freire parle en termes de « verbalisme » et d'« activisme » pour dénoncer les attitudes qui ne laissent pas vraiment la place aux personnes concernées. Pour aller plus vite, il est facile et courant selon lui de prendre les personnes pour de simples exécutants des décisions des leaders, « pour de simples automates auxquels serait refusée une réflexion sur leur propre action » (p. 117); c'est selon Freire, réduire l'humanité et empêcher toute possibilité réelle d'évolution. Il va encore plus loin en affirmant que ce qu'il appelle une libération, ne « pourra être remplie qu'avec l'action et la réflexion des autres » (p. 117). Ainsi, parler de liberté de création dans le contexte de *l'art qui relie* n'est possible qu'en « étant avec » l'autre.

En résumé, dans la pratique de *l'art qui relie*, « être-avec » signifie de s'intéresser aux personnes, de les accueillir globalement et de faire taire ses jugements. Tout ceci nécessite de prendre du temps afin de pouvoir réellement mettre en place une action dialogique, d'abord basée sur le partage des réflexions de chacun.

¹ Comme le dit Ignace Fabiani, « pour un occidental qui part plein d'enthousiasme participer à un projet de développement au Sud, dix occidentaux y sont déjà et font des dégâts qui nécessiteraient des milliers de projets de développement pour y remédier » (<http://boribana.over-blog.com/>).

Le langage que l'on partage ne se réduit pas ici à la parole, mais inclut le langage plastique, à travers ses fonctionnements, ses matériaux, ses outils et ses techniques.

5.2.3 Un regard d'artiste sur les personnes et sur les matériaux de création

J'aborde le contexte et les personnes comme des matériaux de création. Ce qui peut paraître métaphorique comme approche est en fait une façon de poser un regard, une façon de vivre un rapport au monde qui se base sur une connaissance de la création vécue en atelier avec ses matériaux et ses outils, dans une recherche de sens et de beauté; cette expérience de la création teinte mon regard et mon mode de fonctionnement; dans le cas de la pratique de *l'art qui relie*, elle oriente la façon de regarder le vivant, la matière et les personnes.

À prime abord, assimiler des personnes aux matériaux et aux outils de l'artiste peut sembler réducteur. On pourrait croire en effet que traiter les personnes comme des matériaux serait en quelque sorte les réduire à des choses. Dans les faits, le regard ici posé sur la personne est nuancé et respectueux¹. Les prochaines lignes donnent deux exemples d'expériences spécifiques de mon rapport d'artiste aux matériaux qui permettent de mieux comprendre les liens entre le regard posé sur les personnes comprises comme des matériaux et le regard posé sur les matériaux d'art au sens plus traditionnel du terme.

Par mon expertise, je pose sur les personnes que je découvre le même regard que je poserais sur n'importe quel support de création : il n'y a pas de problèmes, simplement des caractéristiques, le défi étant de savoir comment les mettre en valeur. On ne demande pas à un minéral d'avoir les qualités du bois. Il vaut mieux travailler avec les veines de la roche, avec sa densité, sa dureté et repérer dans la pierre les endroits plus

¹ Il ne s'agit pas ici de regarder la personne à partir de certains critères de normalité avec l'objectif de l'y conformer. L'observation de l'autre n'a pas comme objectif de changer la personne, de la « guérir » même si, dans les faits, cet art « fait du bien » (expression empruntée à Mona Trudel, 2008).

fragiles, facilement cassables, ses veines colorées, les mouvements des couches géologiques qui y sont inscrits. C'est ainsi que la forme globale de cette pierre nourrit l'inspiration; l'observer, la regarder sous tous les angles, permet d'y trouver ce qui est là.

Prendre le temps de toucher la pierre jusqu'à ce qu'elle me touche. En l'apprivoisant, je l'apprécie de plus en plus. Le bloc devient indispensable à l'idée de création qui en émerge. Si je travaille avec du béton, de la peinture, de l'encre, de la photo ou de la vidéo, j'ai chaque fois intérêt à bien connaître les matériaux et les techniques pour aller vers ce que leurs caractéristiques permettent de faire, afin de pouvoir éventuellement dévier ce qui est attendu. Nous pourrions faire une analogie avec le travail du chorégraphe qui doit connaître les corps de ses danseurs, leur façon de bouger afin de les entraîner dans ce qu'il a vu se dessiner dans sa tête durant le processus et afin de les pousser jusqu'au « surprenant ».

Comme peintre, j'utilise tous mes pinceaux; aucun n'est à rejeter et chacun est prétexte à orienter la création. Par exemple, je garde précieusement des vieux pinceaux abîmés parce que leurs poils collés ou arrachés apportent une richesse d'empreintes, une touche spéciale qu'aucun pinceau neuf et « parfait » ne pourrait réussir à rendre. J'aime découvrir ce que ces outils usés induisent comme nouveauté. Ce qui dans un autre contexte pourrait être qualifié d'imperfection, se retrouve transformé en une richesse de possibilités qui alimentent et ouvrent la création elle-même. Là encore, il n'y a pas de problème, ni d'anormalité, mais simplement des caractéristiques uniques et fertiles pour le jeu; simplement un défi pour la création.

Nous retrouvons dans le regard que pose l'artiste sur ses matériaux, les mêmes qualités d'approche que celles qui sont nécessaires aux fonctionnements de l'action dialogique tels que décrits dans la section précédente : avoir de l'intérêt et de la curiosité envers les matériaux quels qu'ils soient; s'en approcher globalement; les

regarder sans apriori; prendre le temps d'établir une relation avec eux. Ce sont ces attitudes qui permettent d'apprivoiser et d'apprécier ce qui est déjà là, complexe et vivant, afin que ces matériaux deviennent indispensables au projet de création qui en émerge. C'est ainsi qu'un chemin de création s'ouvre, que s'initie une œuvre dont on ne connaît pas encore l'aboutissement.

5.2.4 Établir la symptomatique : dresser un portrait

Le deuxième acte du grand chantier de *l'art qui relie* permet d'établir ce que j'appelle la « symptomatique »¹, une sorte de portrait réalisé à partir des rencontres. Ce portrait est brossé après avoir analysé ou éprouvé ce qui dans cette communauté réclame d'être amendé ou modifié (Ardenne, 2008). Ce portrait est également établi à partir de mes perceptions de la beauté des personnes présentes.

Nous passons ainsi du profil au « profil perdu ». Dans le langage des arts plastiques nous avons une expression pour décrire la part du visage que la représentation ne montre pas, c'est le *profil perdu*, celui qui n'est jamais visible. Le peintre ne pourrait nous montrer ce profil qu'en déplaçant son point de vue, qu'en changeant de perspective. En ce sens, se déplacer pour essayer de voir une réalité sous un autre angle, suggère un changement de perspective. L'imprégnation dans un milieu, permet d'entrevoir ce qui de prime abord n'est pas présenté, ni représenté. Des détails révèlent des « symptômes » discrets qui sont essentiels pour établir la symptomatique en portant attention au contexte et, comme le souligne Buren (1998), « À tous les contextes. A ce qu'ils permettent, ce qu'ils refusent. Ce qu'ils cachent, ce qu'ils mettent en valeur » (p. 86). À partir de ce moment, la symptomatique, permet à la commande de s'enrichir de la réalité du milieu, du système et de chacune des personnes en faisant partie. Il est maintenant

¹ Établir la « symptomatique » est une expression qu'Ariane Mnouchkine du Théâtre du Soleil emploie pour décrire le travail des comédiens lorsqu'ils entrent dans une époque, un personnage qui par nature est éloigné d'eux, mais dans lequel ils doivent plonger afin de pouvoir jouer de façon crédible.

possible de passer à la conception de ce que j'appelle « l'œuvre » comme objet, de choisir un concept significatif permettant de poursuivre le processus de création avec les participants et de faire une proposition visuelle à ceux qui ont posé la commande.

Nous avons vu dans cette section comment « se faire proche » et saisir le contexte psycho-social de la communauté qui a passé une commande, permet « d'être-avec ». Saisir les potentialités du terrain à ce moment là, avec ses personnes singulières, dans des circonstances et un territoire donné, aboutit à la symptomatique qui amène à dresser un portrait de la communauté. Cela autorise dès lors la conception d'une œuvre en fonction de ce qui a été perçu, dans ce territoire précis, comme possibilités, comme « sillons fertiles », comme désirs et même comme utopies. Nous verrons que l'acte 3 incite à prendre de la distance, à vivre une certaine solitude pour être en mesure de faire aboutir le processus de conception d'une œuvre.

5.3 Acte 3 : Prendre de la distance pour accomplir un « retournement » de la commande

L'acte trois est un temps consacré à une prise de distance. Le grand chantier de *l'art qui relie* se poursuit maintenant dans l'espace privé¹. La présente section brosse un tableau de l'artiste se retirant à « l'Atelier » où il lui faut « être-seul » afin de concevoir l'œuvre qu'on lui commande. C'est le temps de prendre un recul par rapport à la communauté dont il s'est rapproché et imprégné, afin de mieux voir comment orienter la création ; « prendre de la distance » traduit ici un mouvement nécessaire à la conception d'une œuvre dans le cadre de *l'art qui relie*. Essentiel à l'aventure de

¹ Je rappelle ici que quelques soient les circonstances de création, les différentes réalisations profitent d'allers-retours entre les deux pôles de création, le privé et le public (voir le schéma 3.3.4, p. 92). Je rappelle également que lors de la première circonstance de création, les projets de l'artiste se réalisent dans le silence et la solitude de l'Atelier (privé); lors de la seconde, les projets se réalisent au cours d'ateliers dans des espaces aménagés pour travailler avec la communauté (public), suite à une commande des milieux; enfin lors de la troisième circonstance de création, la communauté vient dans l'Atelier à l'invitation de l'artiste afin de réaliser les projet qu'elle a conçus (privé et public).

création qui entraîne un groupe de personnes qui ne sont pas des artistes, l'acte 3 est fondateur de *l'art qui relie*, un moment capital d'intériorité qui définit la pratique.

Pour commencer, certains repères théoriques éclairent ce que signifie « prendre de la distance pour 'voir' » à partir du concept de « distanciation » tel que défini par Brecht (1972). Ensuite, il est question de la signification du concept opératoire de « retournement », de ses spécificités et de la nécessité de sa mise en œuvre pour engager l'artiste dans le processus de création. Enfin, il sera question des étapes de la conception de l'œuvre dans la solitude de l'atelier où s'effectue ce que j'appelle un « retournement » de la commande initiale, permettant son déploiement.

5.3.1 Prendre de la distance pour voir

D'entrée de jeu, le concept de « distanciation » est délimité ici à partir de la définition qu'en donne Brecht (1972). Puis, il est question de l'artiste qui établit une distance afin de pouvoir créer. Pour mieux 'voir' le travail en cours, il prend du recul avec son « œil-de-vieux » et pour mieux 'voir' quelle direction prendra l'œuvre, il entre dans la solitude de l'atelier.

5.3.1.1 Le concept de distanciation

La distanciation ou « effet d'étrangeté » (*verfremdung*) est un concept à la frontière de l'esthétique et du politique introduit par Brecht (1972) dans les années 50, afin d'apporter « sa contribution à l'accomplissement de cette grande tâche sociale qu'est la maîtrise de la vie » (p. 127). Son travail théâtral veut permettre aux spectateurs de devenir plus libres. Brecht propose la distanciation comme outil de résistance face au contrôle de la pensée par une élite qui impose ses intérêts, causant ainsi une forme d'aliénation. Afin de permettre aux spectateurs d'avoir une « conscience claire »,

Brecht a recours à des procédés de distanciation qui opèrent en provoquant un étonnement. La distance est créée par une surprise, un moment inattendu ou insolite qui produit une brèche. Le fait d'être surpris permet à chacun de mieux réfléchir, de prendre du recul pour « voir » et se situer en ravivant sa capacité critique, quelque soit l'intensité de l'émotion soulevée par la « puissance de l'art », du théâtre en l'occurrence¹.

Pour ce faire, afin d'établir des mécanismes de « conscience claire », Brecht suggère de regarder les choses « normales » comme si elles étaient « insolites » en introduisant des coupures dans le temps linéaire et narratif de la pièce. Par exemple, l'histoire « envoûtante » est interrompue par un éclairage dans la salle et sur les spectateurs surpris; ou bien elle est interrompue par l'acteur qui sort inopinément de son rôle en parlant de son personnage à la troisième personne; l'acteur peut encore traverser la scène avec des commentaires écrits sur un panneau ou passer soudain de la parole au chant. Le temps ainsi « coupé » permet de prendre une distance pour mieux voir ce qui se trame dans la pièce². L'histoire s'éclaire de récits parallèles, de commentaires superposés à la narration. C'est comme si soudain s'ouvrait une perspective différente dans un même tableau, permettant de découvrir ce que la première, figée dans la direction de son point de fuite particulier, ne permet pas de révéler.

¹ À travers la lecture de Brecht, je transpose à tous les acteurs impliqués dans la réalisation d'un projet de *l'art qui relie*, ce qu'il applique aux spectateurs. Sans que cela ne soit nommé tel quel, j'observe que Freire recourt à des procédés de distanciation lorsqu'il met en place une action dialogique visant une réflexion critique sur l'expérience (voir 4.4.2.2, p. 126). La culture aussi crée de la distance. Dumont (1968) suggère à cet effet que si la culture seconde est bel et bien un lieu, c'est « comme une distance qu'elle a pour fonction de créer » (p. 9), une distance avec le milieu qui est imprégné de modèles, d'idéaux, de significations tissées sans cesse. En ce sens, Heinich (1998) écrit que « l'art permet, plus que tout autre objet, de repenser, et parfois d'abandonner ou de renverser un certain nombre de postures, de routines, d'habitudes mentales » (p. 8).

² Je fais ici un lien avec le regard anthropologique que pose Jama (1997) sur les coupures naturelles du temps, vécues comme des moments privilégiés de conscience. Par exemple, la nuit donne une distance avec les expériences vécues à l'état de veille. Selon Jama, on retrouve des traces de l'utilisation des songes comme outils de savoirs et de libération dès 2070 av. J. C. en Égypte. Les rêves étaient considérés comme des cadeaux, des clefs pour voir et résoudre des maux ou des énigmes. Le terme égyptien « désignant 'rêve' est dérivé du verbe qui signifie 'veiller', 's'éveiller' » (p. 11). En ce sens, la distance induite par l'expérience des rêves vécue lors de la coupure de la nuit, apporte de la conscience, de « l'éveil ».

5.3.1.2 L'œil-de-vieux comme outil pour créer de la distance

Brecht a écrit ses principaux textes en exil. Comme l'écrit Didi-Hubermann (2009), pour voir il faut prendre position, une position entre l'approche et l'écart, comme celle du « peintre qui s'écarte de sa toile pour savoir où il en est de son travail ». C'est dans la position de l'exilé que Brecht expose la guerre, la distance lui permettant de mieux la voir, lui rendant « l'acuité de la vue » (Maggiori, 2009).

Les modes de fonctionnement du peintre induisent deux mouvements complémentaires qui peuvent paraître opposés, mais qui, en fait, participent d'une même dynamique. En effet, il est à la fois nécessaire d'être proche de son travail pour le réaliser et nécessaire de s'en éloigner pour le voir globalement. En permettant de prendre du recul, ce mouvement actualise un pouvoir de distanciation.

Pour peindre, j'utilise généralement les méthodes traditionnelles du peintre. Je suis proche de ma toile. La distance est celle de mon bras conjuguée à celle du manche du pinceau; éventuellement celle de mon corps, debout. Étaler, froter, lancer des gouttes, diluer la peinture, faire corps avec la matière, avec les couleurs, avec la pâte; des actions créent le tableau. Il en émerge des fragments, des élans, des directions; des détails apparaissent. C'est ainsi que s'effectue le travail et qu'un résultat apparaît peu à peu, un résultat qui à ce moment là s'inscrit avec le corps, tout proche.

Pour voir l'ensemble du travail en cours et savoir dans quel sens le poursuivre, je m'en éloigne. La distance est indispensable pour voir globalement, pour relier. Il m'est alors possible d'exercer mon esprit critique sur ce que j'ai réalisé, sans m'y enliser. Prendre du recul permet de tenir compte des intentions qui parfois ont pu se transformer.

Je sors alors mon œil-de-vieux. Cet outil est un carré de verre à deux faces concaves qui permet au peintre de regarder sa toile avec du recul. L'œil-de-vieux est particulièrement utile pour une réalisation de grande dimension; ainsi, on l'utilisait lors du travail de la peinture à la fresque. L'œil-de-vieux déjoue ainsi les contingences de l'atelier, permettant de prendre de la distance dans un espace restreint. Il élargit l'horizon. À ce moment là, il est possible de voir en un coup d'œil l'ensemble du travail en cours.

D'autres stratégies permettent de prendre du recul; par exemple regarder le tableau à l'envers pour perdre ses repères, pour mieux le voir. Ces façons de faire créent une nouveauté, je dirais même une étrangeté qui éclaire le travail.

5.3.1.3 Se retirer dans l'atelier pour prendre de la distance

De la même façon que j'utilise un œil de vieux pour prendre du recul afin de « voir » un travail en cours de réalisation, il importe de prendre une distance avec la communauté en retournant dans la solitude de l'atelier. Ce que je fais en atelier à ce moment là est directement relié au travail avec la communauté puisqu'il s'agit maintenant d'imaginer concrètement une direction visuelle à donner à la commande de départ. Pour pouvoir poursuivre le processus de création avec une communauté, l'espace de l'atelier m'est ainsi indispensable. Parce que ce temps d'atelier est nécessaire, il faut le protéger.

Enfermée dans l'atelier, isolée, ce temps me comble car il rend en quelque sorte « l'acuité de la vue ». Le simple fait de me retrouver dans l'atelier me dispose à accomplir des choses que je ne saurais accomplir ailleurs. En ce sens l'« Atelier » est pour moi un lieu consacré, un lieu de liberté.

Le grand homme de théâtre Stanislavski a écrit sur l'importance d'un lieu de solitude pour ceux qui créent, réfléchissent, qui désirent une pensée indépendante et cultivent une liberté de conscience, afin qu'ils puissent y apporter le meilleur de soi. Il élargit le propos en terme de bonheur :

C'est un grand bonheur quand l'homme, dans ce monde immense, se trouve une maison, un appartement ou même un simple mètre carré, où il peut, rien qu'un moment, s'isoler du reste du monde [...]. Cet endroit propre peut être l'autel pour l'ecclésiastique, l'université, la salle des conférences ou la chaire pour un professeur, la bibliothèque, son poste de travail ou un laboratoire, pour un scientifique et pour un peintre, son atelier, pour la mère aimante, la chambre de son enfant, pour un acteur - le théâtre et le plateau. On se doit de protéger ces lieux saints [...]. Il faut y apporter tout ce qu'il y a de meilleur dans l'âme humaine (Stanislavski, 1997, p. 74).

Entrer dans la solitude de l'atelier, c'est pouvoir se situer en prenant une certaine distance avec la communauté et avec la commande. C'est ainsi qu'on peut faire face à tout ce qui a été accumulé lors des rencontres : les données et les matériaux, les croquis, le mélange d'intuitions originales et d'idées reçues. C'est là, dans la solitude de l'atelier, que pourra surgir l'idée globale, se construisant doucement, intensément, par une façon de rôder autour des matériaux accumulés. Paradoxe du travail de solitude nécessaire à une pratique collaborative, une solitude qui protège des interférences de la facilité, des évidences et des clichés. La solitude devient une forme de résistance. Kelen (2001) en décrit très bien les enjeux.

Par la puissance et l'intensité qu'elle recèle, la solitude tient à la fois de l'insolence et de l'insolation. Elle peut faire office de détonateur au sein d'un monde tiède [...] et ouvrir de grandes perspectives. C'est pourquoi tout humain pourvu de quelque conscience et dignité devrait apprendre à bâtir sa solitude, à l'habiter avec agrément, et aussi la défendre contre tous les niveleurs de citadelle et rongeurs de liberté (p. 14-15).

L'artiste entre à son tour dans le jeu en suivant les règles qu'il a mises en place pour les autres au niveau de l'engagement personnel. Il prend le temps de réfléchir au projet à partir de ce qu'il porte comme artiste. C'est ainsi qu'à ce moment de conception du projet, les intérêts de la communauté et de l'artiste sont tous pris en compte.

Le moment d'engagement n'est pas toujours facile. Il est parfois tentant d'en rester là, de refuser d'engager sa connaissance des possibilités de la création et des enjeux esthétiques. On pourrait prétexter la crainte d'installer une dépendance empêchant le « renforcement » de la communauté¹. Résister à partager son savoir et sa personne relèverait cependant d'une fausse « bonne conscience », instaurant une forme de confort personnel qui utiliserait la communauté comme écran.

L'atelier est un espace où paradoxalement l'artiste ne peut pas se cacher, où le silence est rempli d'une cacophonie à transformer, à organiser. Essayer d'y voir clair, demande de repousser toute paresse intellectuelle et d'avoir le courage d'accepter une certaine déstabilisation liée à la création. J'irai jusqu'à dire que c'est avant tout dans ce lieu que se justifie la pratique de l'*art qui relie* et où se joue l'essentiel pour l'artiste, dans son rôle de maître d'œuvre.

5.3.2 Le retournement

La présente section commence par définir le concept de « retournement ». J'explique ensuite comment ce concept de « retournement » devient opératoire dans le contexte de la pratique de l'*art qui relie*. Il sera plus précisément question de « retournement de la commande ».

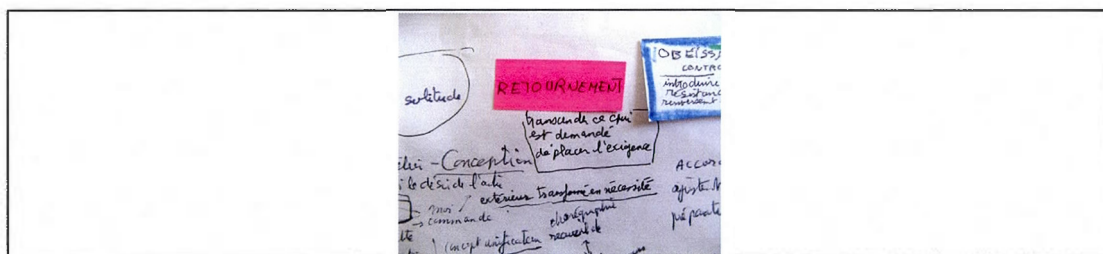


Figure 5.2 « Retournement », mot-clef dans le paysage d'idées (voir 2.2.2, p. 60).

¹ L'approche prônant l'*empowerment* vise à renforcer la communauté elle-même plutôt que de l'encourager à demeurer dépendante de ressources extérieures.

5.3.2.1 Un retournement, définitions

Dans son sens premier, un retournement¹ est une « opération qui consiste à retourner quelque chose, [...] un procédé de mesure dans lequel on utilise un instrument d'observation, successivement dans deux positions opposées ». Un retournement est également un changement complet d'attitude, une inversion du sens d'une tendance ou d'un rapport de force. L'étymologique du terme suggère à la fois l'idée d'un retour, l'action de retourner à l'endroit d'où l'on était parti et l'idée d'un bouleversement, l'action de renverser une situation. En ce sens, vivre un retournement signifie vivre un revirement, faire volte-face. Il est alors question de transformation, de renouvellement, d'inversion d'une tendance. Le terme retourner porte également le sens d'émouvoir, d'enthousiasmer, de passionner, de donner des ailes.

5.3.2.2 Le retournement comme concept opératoire

Le retournement est un concept opératoire que j'utilise afin de décrire un travail qui permet de renverser des perspectives. Retourner la proposition, c'est prendre la proposition de départ et la changer. Vivre ce que j'appelle un « retournement » permet de transformer une commande extérieure en nécessité intérieure, dans un effort d'élargissement des perspectives, de trouver une idée totalement personnelle tout en étant rassembleuse et ajustée à la communauté, correspondant aux attentes du milieu. En bref, un « retournement » est une opération qui permet de concevoir un projet répondant à la commande et la dépassant².

¹ La définition vient du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/dmrf/>).

² *Ça-nous-regarde* (voir p. 78, 79) permet de donner une idée de l'ampleur du retournement que subit la commande. L'œuvre devait au départ « décorer » les lieux d'un séminaire international sur la pauvreté avec des logos, des slogans et de belles photos. J'ai plutôt proposé une installation où des témoignages de vie écrits dans plusieurs langues se croisaient dans l'espace. Ils surplombaient et parcouraient tout le lieu de réunion, projetant l'ombre de paroles sur les murs autour des participant, en magnifiant ainsi des fragments. L'œuvre porte le sens même de l'organisme, dans toute sa beauté, dans son élan vers les exclus qu'il dévoile et relie.

Ce concept opératoire est essentiel au fonctionnement de *l'art qui relie* puisqu'il permet l'engagement de l'artiste dans le processus de création, dans un faire « avec » les autres ; la conception qui résulte de ce retournement permet également d'entraîner la communauté dans l'aventure, d'emballer chacun des participants. En permettant un déploiement de la commande, le retournement participe ainsi à un phénomène de motivation, à une mobilisation générale de tous les acteurs. Une convergence des efforts est alors possible vers la réalisation d'un but commun, la création d'une œuvre.

Prendre le temps nécessaire pour transformer la proposition de départ dans une optique rassembleuse et ajustée aux divers acteurs ne m'est pas imposé. En effet, une rémunération est prévue pour les séances d'animation et pour remplir la commande. Pas plus. J'ai conscience de donner cette part de travail du retournement, car même si cela ne m'est pas demandé, je ne peux en rester là. Mes connaissances des possibilités de l'art et de la création, l'intérêt que je porte aux personnes rencontrées et le désir de réaliser une œuvre « avec » elles, me poussent à ce dépassement, à cet effort de retournement de la commande, caractéristique de *l'art qui relie*. Le don du travail de conception est relativement invisible car peu de gens se doutent du temps qui lui est nécessaire, une certaine idéalisation de l'artiste portant à croire que l'idée vient toute seule, sous le coup d'une inspiration fortuite.

5.3.3 Les phases du retournement de la commande

Dans cette section, il est question des cinq phases qui jalonnent le processus de retournement de la commande. Les quatre premières phases contribuent à ce que Wallas (1926) décrit comme étant l'étape de l'« incubation ». La dernière phase correspond à ce qu'il nomme l'étape de « l'illumination », aboutissant à une proposition qui dépasse la commande de départ. La première phase consiste à se retrouver, à vivre un retour à soi.

La deuxième phase est une étape d'imprégnation dans les données recueillies, un premier moment d'incubation où progressivement le désir d'une œuvre avec cette communauté particulière se renforce. Troisièmement il est question d'une phase de résistance qui participe au processus de retournement, étape où se vit une forme de choc culturel par rapport à la commande de départ. La quatrième phase retourne à une forme sereine d'incubation, plus active qu'au départ, un moment d'errance fertile par lequel se relient tous les matériaux accumulés. Enfin la cinquième phase correspond à un moment de cristallisation du sens, la phase proprement dite d'illumination (Wallas, 1926), lorsque l'artiste perçoit clairement quelle direction prendre avec les participants et que la commande initiale est effectivement retournée.

5.3.3.1 Se retrouver

J'ai fait de plus loin que moi un voyage abracadabran / il y a longtemps que je ne m'étais pas revu / me voici en moi comme un homme dans une maison /qui s'est faite en son absence / je te salue, silence / je ne suis pas revenu pour revenir / je suis arrivé à ce qui commence (Miron, 1994, liminaire).

Afin de pouvoir répondre à la commande, l'artiste a d'abord besoin de se retrouver, de revenir à son atelier, le lieu de travail nécessaire à ce qui commence. Les lignes qui suivent traduisent ce qui s'éprouve au moment de commencer la conception d'un nouveau projet, au départ du processus de retournement de la commande. S'ensuit une description concrète des espaces de l'atelier.

Entrer dans son atelier, reprendre contact avec ses intérêts et avec son histoire, retrouver ses précieuses choses-sans-importance-glanées-partout, apporte le plaisir d'un curieux sentiment, mêlant sécurité à liberté. Ici, tout devient possible. Entrer dans l'atelier ouvre une porte permettant de revenir à son mode de travail, la connaissance s'élaborant avec la sensibilité, par des processus qui intègrent intuition et rationalité.

Mon atelier a ceci de particulier qu'il se divise en deux espaces. Dans le premier, il y a de l'air car le plafond est très haut, de l'espace pour créer, du vide. C'est silencieux. Une grande fenêtre côté nord donne la lumière du jour sans les inconvénients du soleil sur la perception des couleurs. À partir du premier espace, sur la gauche, on accède au second espace. Très étroit, il est camouflé derrière une cloison de chevalets. On y retrouve des outils, des matériaux, des livres, des cahiers de croquis et de notes, les archives des anciens projets, notamment ceux réalisés avec des communautés. Empilés un peu partout, de grands contenants de plastique permettent de ranger ce qui est indispensable à ces projets. La description de l'atelier montre combien la pratique de *l'art qui relie* en a altéré la configuration.

5.3.3.2 Désirer une œuvre avec cette communauté là

Après avoir renoué avec son espace et s'être retrouvée, il s'agit de se mettre au travail, de sortir les carnets de notes et de croquis réalisés lors des diverses rencontres avec la communauté, de sortir une copie des courriels échangés depuis le début du projet. Je retrouve ainsi un portrait de la communauté et de la « symptomatique » que l'imprégnation dans le milieu a permis d'esquisser (*voir* 5.2.4, p. 164). Tout étaler, l'afficher, s'en imprégner à nouveau, avec une distance, se fait sans scénario préétabli; simultanément, en recréant un territoire, un paysage, une atmosphère. La collecte réalisée lors de l'acte 2, les matériaux, les sensations, les confidences, les allures, les corps, les désirs, les rêves et les résistances, tout ce dont m'a imprégnée le fait d'écouter, de regarder et d'être proche se digère peu à peu.

Brasser les données, plus précisément les « choses » données, permet de vivre l'étape de création que Wallas (1926) appelle une « incubation ». Il pourrait y avoir un lien avec le travail solitaire du chef d'orchestre qui s'imprègne de la partition qui, dans le silence, en apprend par cœur les caprices, avant même de pouvoir en traduire

une interprétation. J'écoute « la partition » en reprenant contact avec les matériaux glanés, en relisant, en me souvenant, en prenant des notes; il s'agit d'appivoiser en quelque sorte ces matériaux humains, sociaux, expérientiels en tentant de mieux en saisir la complexité. J'essaye de les intégrer en moi, de m'en souvenir, de les apprendre par cœur. Parfois je remarque un détail qui m'était resté inaperçu dans le tourbillon des rencontres. Pourtant ce détail sonne maintenant comme une trompette dans l'ensemble de la récolte : il domine l'orchestre. Il est porteur. J'en prends note.

L'écoute se réalise également par le regard, en laissant aller la main esquisser de nombreux croquis, libres de toute intention préalable. Par des essais plastiques réalisés sans a priori, peu à peu s'ébauchent des formes et des idées visuelles. Tout cela pourrait ressembler à un grand désordre et pourtant « l'écoute » des données contextuelles se fait à la façon de l'artiste : errer dans une sorte de vide provoqué sciemment en s'efforçant d'oublier les réalisations précédentes; tourner en rond; zigzaguer dans l'atelier. Cela ressemble à une promenade dans un paysage à découvrir, à observer attentivement; un paysage particulier qui aussi nous apprivoise subrepticement. Les esquisses s'accumulent.

Cette étape d'imprégnation dans les données recueillies est une étape d'incubation où doucement le désir d'une œuvre « avec » cette communauté devient impératif. La distance que produit l'atelier permet progressivement de faire résonner en soi le désir de l'autre. Dans la solitude, paradoxalement, un nouveau lien se produit avec la communauté, une reconnaissance de la valeur des « matériaux » que j'ai entre les mains; j'apprécie les personnes et réalise de plus en plus la chance inouïe de connaître ces réalités de vie, le privilège de pouvoir tisser des liens avec ces personnes. Cela produit une sorte d'écho, un passage « vers » l'autre provoquant un désir encore plus grand de relier tout cela dans une œuvre. Parfois une sorte de lueur passe vite, quelque chose s'ouvre qui attire irrésistiblement. Il n'est alors plus possible de reculer, ni de rester en bordure de la création; je m'y engage entièrement.

5.3.3.3 Résister à la commande

Toujours dans l'atelier, une troisième phase participe au processus de retournement; c'est celle de la résistance. Il s'agit maintenant de répondre à la commande. Relisant ce qui est demandé, je vis alors une sorte de choc culturel. Selon le milieu et ses attentes, le choc peut-être plus ou moins grand. La commande ne correspond plus à ce que j'entrevois; le potentiel perçu n'y a pas sa pleine place. Souvent en effet, les milieux qui me sollicitent passent une commande pauvrement formulée et dont les possibilités sont restreintes; cela est lié au fait que ceux qui passent la commande ne connaissent pas les possibilités de la création, ni le travail nécessaire à une conception originale et pertinente, ce qui souvent les amène à tomber dans les stéréotypes de la décoration ou de l'illustration.

La commande agit alors comme un grain de sable dans l'atelier, elle en fait grincer les rouages. Pourtant, comme le dit Ardenne (2008), l'artiste n'a pas à se conformer en tout point au contexte dans lequel il s'insère; sa présence repose plutôt sur l'expression d'un refus partiel permettant une certaine perfectibilité de la micro société en question; on pourrait préciser : une perfectibilité du système global avec tous les acteurs en présence. La perspective se renverse alors; en résistant à la commande, l'artiste introduit un grain de sable dans les rouages d'un système, un ébranlement. Au-delà de l'objet qui sera réalisé, existe ainsi une œuvre furtive, indécélable à prime abord. C'est à ce moment là que commence un retournement de la commande.

Le retournement fait passer ce qui est envisagé d'un « visuel », ainsi qu'on le nomme généralement dans les milieux communautaires et scolaires, à une œuvre. Un « visuel » représente quelque chose dans un but précis; il est didactique. Il décore un lieu, également. Un « visuel » oriente et contrôle; il peut porter un message ou un slogan; il schématise pour pouvoir entrer dans le cadre fixé. Univoque et efficace, il simplifie.

Il survole. Les différents « visuels » se ressemblent; les thèmes et les images reviennent. Habituellement lorsqu'ils sont habilement réalisés et qu'on en reconnaît facilement les divers éléments, ils plaisent à tout le monde. Ils ne laissent que peu ou pas de place à l'imperfection où à la singularité des personnes; ils n'emballent ni ne surprennent vraiment.

Un « visuel » est habituellement à l'opposé de ce que désire faire un artiste et de tout son engagement dans une pratique artistique. Un « visuel » pourrait même risquer de cacher et distraire de l'essentiel; faire écran. Une œuvre au contraire demande de l'attention. Polysémique, elle a plusieurs niveaux de sens; elle bifurque en cours de travail, elle joue et elle se joue, elle déjoue; c'est ainsi qu'elle intègre l'improbable, qu'elle surprend l'artiste tout autant que le public, qu'elle peut atteindre des niveaux d'unité et provoquer certains bouleversements.

Il s'agit alors d'inverser le sens d'une tendance, de faire volte-face, de résister à la commande. Le retournement de la commande fait vivre un état qui met dans tous les états. Il est littéralement vécu comme une figure de « voltige aérienne », comme si s'accomplissaient des demi-tonneaux, des piqués, des redressements¹. Ces images représentent bien ce qui se passe. En effet, avoir besoin de dépasser ce qui est demandé, en essayant de trouver comment passer de l'univoque au polysémique, demande d'entrer dans une forme de lutte, de se débattre en se sentant parfois déboussolé, perdu. Il y a parfois un sentiment de culpabilité à résister ainsi à la commande, à refuser de faire ce qui est demandé; également une certaine déception de réaliser ce qui est demandé, perçu alors comme réducteur et incapable de porter la richesse pressentie. Puisque rien n'est encore prêt à être proposé concrètement, il se vit aussi un sentiment d'insécurité, d'inadéquation, comme si nous étions inadaptés les uns aux autres et que la rencontre était inappropriée. Enfin une certaine honte peut

¹ Un « retournement » est le nom donné à une figure de voltige aérienne. L'avion effectue un demi-tonneau en montant, pour se trouver sur le dos en haut de la trajectoire, puis il pique et se redresse.

être vécue, celle d'être aussi récalcitrant, alors que tout le monde est si gentil et plein de bonne volonté. Malgré toutes ces émotions, la résistance reste; elle fait son travail, s'appuie sur des valeurs, des vertiges, des doutes et des expériences de travail. La résistance donne le courage de passer outre, de se dégager de la commande; elle donne le courage de croire qu'il est possible d'ouvrir la proposition tout en respectant les demandes essentielles et qu'il est possible d'opérer une métamorphose de la commande qui respectera les attentes de chacun.

Le mythe judéo-chrétien de Jonas qui reste trois jours en dehors du monde, dans le ventre « noir » de la baleine, éclaire en un sens une réalité à laquelle l'expérience nous expose régulièrement. Je reconnais dans l'étape de retournement de la commande des similarités avec l'expérience à laquelle ce mythe réfère : une lutte avec soi-même pour retrouver le courage d'oser être d'une certaine façon à contre-courant. Melville (1980) en traduit admirablement l'essentiel.

Du fin fond du froid et des profondeurs noires, la baleine remonta vers les agréments du soleil et vers les délices de l'air et de la terre. « Et elle vomit Jonas sur la terre sèche. » [...] Malheur à celui qui cherche à verser de l'huile sur les eaux que Dieu vient de brasser pour l'orage ! Malheur à celui qui cherche plus à plaire qu'à épouvanter ! (p. 97).

5.3.3.4 Relier différents intérêts

Un certain regard humoristique posé sur la dernière phase, permet de reconnaître la fertilité de cette volte-face et la récurrence de la résistance nécessaire au processus de retournement de la commande. L'état de révolte révolu, avec la distance, le calme et la sérénité reviennent. La confiance reconstruite, quelque chose de l'ordre d'une unité se réalise, un renouvellement de son propre regard permettant la saisie d'idées fécondes. C'est ainsi que commence la quatrième phase du processus de retournement de la commande, ce moment où se cherche une façon de rassembler et de relier les divers intérêts.

Pour continuer le processus de retournement de la commande, le vocabulaire commence par changer. Avec les mots, la pensée bifurque subtilement. Ne pas employer les termes « décoration » ou « visuel » par exemple, mais le terme « œuvre » dans le sens d'un travail, d'un ouvrage de qualité avec ses trois dimensions telles qu'elles se manifestent lors du grand chantier de *l'art qui relie* (voir 4.1, p. 103), c'est prendre position. Au delà des différences de formulation et des divergences d'approche, l'essentiel des attentes est mieux cerné. Cela autorise à se situer en marge, à côté de la commande telle qu'elle est formulée, au cœur du sens qui peut nous rassembler et s'ouvrir vers une recreation de sens.

La liberté qui découle de la confiance retrouvée permet de sortir de l'impasse. Il n'y a plus d'indignation mais simplement une vigilance affirmant l'égale importance des personnes, quel qu'en soit le statut : la communauté, les responsables de la commande, les participants et l'artiste, chacun avec ses spécificités et responsabilités. Dans l'optique d'élargir la pensée vers une création commune, je tache de nous rendre tous présents, le mieux possible, et de faire résonner cette présence avec la matière visuelle des arts plastiques, de trouver une unité de sens par cette pluralité même. Cet effort de présence permet de regarder successivement dans des directions différentes, parfois opposées; de tisser de nouveaux liens. Arendt (1991) explique l'importance de se relier avec tous les autres afin d'essayer de penser une pluralité humaine, au cœur même de la solitude nécessaire à la profondeur de la réflexion. En effet, selon elle « le penser critique », qui est pourtant une affaire solitaire, ne se coupe pas de « tous les autres » même s'il poursuit son chemin dans l'isolement. Mais, « par la force de l'imagination, il rend les autres présents » (p. 71).

Pour l'instant je vis une forme d'errance; rien ne paraît de façon évidente. Un croisement va se produire, le vagabondage étant toujours fertile, puisqu'il

permet de relier tous les matériaux accumulés. Le travail se réalise à partir de croquis se référant à ce qui est affiché un peu partout dans l'atelier. Il s'agit de prendre des chemins droits, évidents : ceux des exigences, des attentes éducatives ou autres, du budget, de l'architecture des lieux où l'œuvre est destinée, des couleurs de l'environnement, d'éléments de la thématique et des désirs individuels exprimés. Il s'agit parallèlement de prendre simultanément plusieurs chemins de traverse en explorant des avenues et revenant toujours au centre, ce carrefour où se situent les traces mémorielles des personnes rencontrées. Je cherche ce qui peut nous combler et aussi emballer tous les acteurs impliqués dans le projet de création. Ce temps demande une grande concentration qui ne peut être interrompu. C'est le temps des maquettes, des essais, des expériences, de la concrétisation du concept de l'œuvre à venir, par essais et erreurs. C'est un temps d'ébullition, oscillant entre l'inconfort et de beaux moments qui font brèche dans la grisaille; Certains instants fugaces sont perçus et aussitôt saisis. Ce temps de travail est inégal; parfois très court, il peut aussi durer des semaines ou même des mois.

5.3.3.5 Voir : la commande « retournée »

La cinquième phase du *retournement* de la commande correspond à ce que Wallas (1926) et Vargiu (1977) nomment l'étape de « l'illumination » lors du processus créateur. Elle aboutit à une proposition qui dépasse la commande de départ, la commande étant à ce moment là effectivement retournée.

Soudain, un croquis particulier ou des matériaux ramassés, une idée d'un participant ou mille autres détails n'ayant aucun rapport à première vue, provoquent une sorte de cristallisation « de-tout-ça » dans une idée porteuse. Un ordre se produit, une orientation surprenante émerge. Pressentant que tout y est, je deviens très excitée. J'ai alors une idée claire de ce vers quoi nous allons aller,

cela m'enthousiasme¹. À l'instar de Kelen (2001), je pourrai également dire : « Voilà où mène l'épreuve, ce que révèle la solitude. Le fond de l'être est joie, légèreté, fraîcheur » (p. 29).

Considérant tous les éléments simultanément, soudain, l'esprit les réarrange et les combine de façon significative. Même s'il est impossible de dire ici pourquoi et comment cela se passe exactement, il est possible de connaître les conditions favorables pour que cela advienne². Selon Vargiu (1977), nous sommes devant un mystérieux principe d'organisation et de fusion, une sorte d'étincelle qui surgit dans notre esprit, issue d'une nouvelle association d'idées. Il pose une analogie entre les effets des champs énergétiques sur la matière et les forces énergétiques présentes dans le processus de création. J'apprécie particulièrement cette analogie, car elle fait image en représentant ce qui se passe : l'interaction entre les particules et un champ d'énergie est démontrable en plaçant un aimant sous une surface couverte de particules de fer. Au départ le champ est trop faible pour déplacer les particules qui sont retenues à cause de la friction. Puis l'intensité du champ magnétique s'accroît et les particules se mettent en mouvement, déclenchant une réaction en chaîne qui provoque la forme soudaine d'un motif.

Dans un champ magnétique l'élément organisateur est l'énergie, alors que dans le processus de création l'élément organisateur selon Vargiu, serait le sens. Ce qui permet l'association entre les divers éléments mentaux est, dans cette optique, la signification qui en découle. L'idée porteuse est une proposition visuelle

¹ Mozart témoigne à sa façon de cet état qu'il nomme une « fulgurance » lorsqu'il « voit » d'un coup, une nouvelle œuvre musicale : « Cela, c'est un régal ! Tout, trouver et faire, advient maintenant en moi ni plus ni moins qu'en un beau rêve vigoureux. Mais embrasser de l'ouïe, ainsi tout à la fois, c'est bien ce qu'il y a de mieux ». On retrouve cette citation d'une lettre Mozart, dans l'*Encyclopédie de la musique* (Michel, 1958, p. 91, 92).

² Les conditions favorables à l'émergence de l'idée se résument à une exigence de profondeur dans la démarche : bien connaître et pratiquer sa discipline confère une certaine autorité dans le sens développé par Gosselin (2008) : capacité d'être auteur de ses œuvres et de ses pensées.

rassembleuse, bâtie autour d'un principe unificateur qui permet la participation de chacun et la mise en valeur de sa singularité. Quelque chose de vivant, dépassant à la fois la commande et ce que j'aurais fait en restant seule sans connaître ces « matériaux » humains, a été trouvé. Étonnamment, cette idée répond totalement à la commande même si elle la dépasse et qu'elle semble à prime abord en être très éloignée; elle répond également à mes exigences. Elle prend sens.

Dans cette section, nous avons vu que l'acte 3 consiste pour l'artiste à prendre de la distance dans la solitude de son atelier afin de voir dans quelle direction entraîner la communauté. C'est là qu'il lui est possible de rassembler tout ce que les divers contacts ont apporté, qu'il peut se retrouver afin de concevoir une œuvre. La commande vit alors un retournement : le projet change, il prend une envergure imprévue au départ. C'est le moment proprement dit de la conception de l'œuvre, avec toutes les phases qui lui sont nécessaires. Nous verrons dans l'acte 4 que l'artiste présente aux responsables de la communauté, une proposition visuelle « retournée ».

5.4 Acte 4 : S'accorder sur la proposition visuelle « retournée »

L'acte quatre est un temps consacré à la présentation de la proposition visuelle qui découle du travail effectué lors du retournement de la commande. Il est d'abord question d'un temps qui permet de faire adhérer les responsables à ce que je leur propose tout en leur montrant que la proposition respecte les objectifs de départ. Ensuite il est question d'un temps consacré à rassurer les responsables, en clarifiant de façon très détaillée la faisabilité du projet, en leur expliquant comment sont conçues les étapes du processus de création. Pour finir il est question de la motivation qui se met en branle lorsque l'artiste, les responsables et le complice avancent ensemble afin de se soutenir dans la réalisation du projet, que ce soit dans son organisation globale où dans les détails de la création de l'œuvre visée.

5.4.1 S'accorder globalement

Le complice¹ du milieu avec lequel j'ai collaboré jusqu'alors de façon privilégiée a suivi l'évolution du processus. Il est habituellement très heureux et enthousiaste lui aussi de l'orientation que prend le projet. Il est extrêmement motivé et serait prêt à commencer tout de suite, convaincu que sa communauté est rendue au même niveau que lui. Il ne se rend pas toujours compte qu'une certaine transformation s'est réalisée dans son esprit, par les multiples contacts que nous avons eus et que nous devons maintenant mettre les autres au courant de l'évolution du projet.

La motivation du complice qui connaît bien le milieu, ses valeurs et les objectifs visés par les responsables est une première façon de vérifier la justesse de la proposition. Durant l'ensemble du processus de conception et lors du retournement de la commande, il a été le premier interlocuteur, le premier vis-à-vis, le premier partenaire du dialogue ayant permis d'aboutir au concept final. Avec le complice, il s'est vécu une dynamique de « vérification » régulière permettant d'évaluer les propositions jusqu'à ce que l'une d'entre elles semble satisfaisante.

Maintenant, il est nécessaire de présenter l'idée aux responsables qui ont passé la commande afin qu'ils donnent leur aval. Cette étape a des points communs avec l'étape du processus de création que Wallas (1926) appelle la « vérification ». Il ne s'agit plus en ce cas d'une dynamique, comme celle réalisée avec le complice, mais bien d'un temps précis où l'on s'accorde, comme les instrumentistes le font avant le début d'un concert; dans les deux cas la justesse est visée. La commande s'est transformée; elle a pris une ampleur et une orientation particulière; elle dépasse les attentes. Il s'agit alors de la présenter, de s'accorder, éventuellement d'ajuster

¹ Je rappelle que le complice est le médiateur principal entre l'artiste et la communauté. Délégué par le responsable pour assurer le suivi, il permet d'établir une bonne collaboration (voir 5.1.2.4., p.144).

certains détails ou encore d'établir et de signer de nouvelles ententes clarifiant quelques points qui pourraient devenir litigieux à cause même de l'évolution et de l'ampleur du projet, de l'enthousiasme qu'il provoque¹.

5.4.2 Rassurer

Le projet de création inquiète parfois, c'est normal. Sortir de ce qui est habituel trouble, car c'est sortir d'une zone de confort. Le projet insécurise parce qu'il est création, ce qui implique une partie imprévisible. Il inquiète également à cause de l'ampleur qu'il a prise, même si les objectifs énoncés dans la commande sont respectés, même si cette direction provoque de l'enthousiasme. Le rôle de maître d'œuvre est alors de rassurer les responsables en commençant par prendre le temps de bien expliquer le projet avec sa nouvelle direction. C'est en quelque sorte indispensable pour qu'ils embarquent sereinement dans le voyage, pour qu'ils comprennent que la « terre » visée est bien la même pour tous.

Pour commencer, une fois les grandes lignes du projet présentées, il est respectueux de pointer les liens logiques qui existent entre l'idée visuelle proposée, dit autrement la commande « retournée », et les objectifs, les réalités, les désirs exprimés par les responsables, les rêves des participants et leurs expériences de vie. Ensuite il s'agit de présenter très précisément les différentes étapes de réalisation du projet afin de permettre aux responsables d'en jauger et vérifier la faisabilité. Je montre alors le plus clairement possible comment organiser concrètement la progression de réalisation du projet, en respectant le temps prévu, le budget, le milieu, les capacités des participants (leur âge, leurs capacités motrices, psychologiques et cognitives).

¹ En guise d'exemple, l'œuvre *Ça me regarde* (2005), (voir fig. 3.7, p. 78) s'est transformée à la demande des responsables en *work in progress* donnant lieu à des ateliers de création réalisés sans l'artiste. Afin de respecter les objectifs de départ du projet et le concept de l'auteure (droit moral), nous nous sommes mis d'accord en précisant pour d'éventuels ateliers, les façons de travailler ou d'exposer les résultats; un accord fut signé entre nous (voir app. B, p. 273).

Je vérifie alors certains détails avec eux et fais les ajustements nécessaires en fonction des informations qu'ils me donnent.

Cet échange est très important, car les responsables pourraient ne pas voir les aspects concrets du processus. Ils sont rassurés de savoir qu'ils peuvent compter sur le maître d'œuvre en ce qui concerne l'organisation du processus de création¹ et rassurés également de voir qu'ils ont leur mot à dire, qu'ils sont consultés pour l'organisation générale dans le milieu. De mon côté, leur implication et leur volonté de collaboration me rassurent également. Déjà nous pouvons nous entendre sur certains des besoins, sur un espace de création consacré au projet par exemple, sur l'implication de personnes volontaires, celles que j'appelle les satellites.

5.4.3 Embarquer

Dans *l'art qui relie*, le projet motive; l'œuvre projetée devient pour chacun peu à peu « son » œuvre en fonction de son implication dans le processus global. Il y a comme un effet de contagion; les responsables voient dans la proposition ce qu'ils souhaitent et ce qu'ils avaient demandé, même si cela les étonne complètement. Souvent ils embarquent justement parce que c'est fou et qu'il se passe une démesure, une forme de rêve, une aventure, une ouverture qui semble être réalisable puisque les voici maintenant rassurés.

En effet, sans avoir complètement balayé leurs inquiétudes, le projet attise maintenant chez les responsables un goût du risque et ils osent l'élan sans tout prévoir à l'avance. Ils font assez confiance au maître d'œuvre pour aller de l'avant et, de mon côté, je leur fais confiance, sachant pouvoir m'appuyer sur leur soutien. Nous prenons une entente dont la part la plus importante est tacite. En effet, le désir de l'œuvre

¹ C'est d'autant plus important, qu'il existe des préjugés concernant les artistes, habituellement perçus comme des rêveurs. Les responsables ne connaissent pas les coulisses du travail et l'énergie mise à rendre les choses concrètes, avec la réalité des personnes, des budgets, du temps, des matériaux.

entrevue nous emporte; il nous tire ensemble en avant, nous oblige à nous serrer les coudes, à compter les uns sur les autres. Le projet est trop gros pour qu'aucun d'entre nous ne puisse le réaliser tout seul. Tout cela n'est pas une figure de style, ni une intention de pieuse collaboration. Nous sommes en quelque sorte acculés à nous entraider et sans le dire, nous le sentons bien. Nous n'en parlons pas, peut-être pour ne pas reculer, pour ne pas avoir peur. Nous risquons alors une solidarité qui donne une forme de vertige, nous attire, nous fait du bien aussi.

L'œuvre est collective dans sa réalisation; elle l'est aussi dans son organisation. Nous avons besoin de soutien et de collaborateurs. Le milieu se met en branle, s'organise dorénavant en fonction des besoins de l'œuvre. Une entente précise les rôles de chacun. Le projet s'infiltre profondément dans la communauté puisqu'il est maintenant évident qu'il va falloir l'impliquer. Pour soutenir le processus lors des étapes de son déroulement, pour soutenir plus particulièrement les participants, des ressources, des satellites intra-muros et des satellites extra-muros (*voir 5.1.2.3, p. 142*) tournent maintenant autour du projet.

À ce moment là, l'œuvre est celle des responsables; elle est également celle de l'artiste. Elle est aussi celle du « complice » et deviendra celle de chacune des personnes qui sauteront dans l'aventure au fur et à mesure de l'avancée du projet, de la construction de l'œuvre.

Dans cette section, nous avons vu comment se passe le moment où l'artiste présente son intention à la communauté, comment les partis s'entendent et s'accordent globalement sur l'orientation que le projet a prise; combien il faut rassurer chacun des acteurs en expliquant clairement les étapes du processus de création. L'acte 4 clôt le chapitre de conception de l'œuvre en engageant les différents acteurs dans ce qui devient une aventure imprévue qui les implique tous.

5.5 Synthèse du chapitre V : Les actes de conception dans *l'art qui relie*

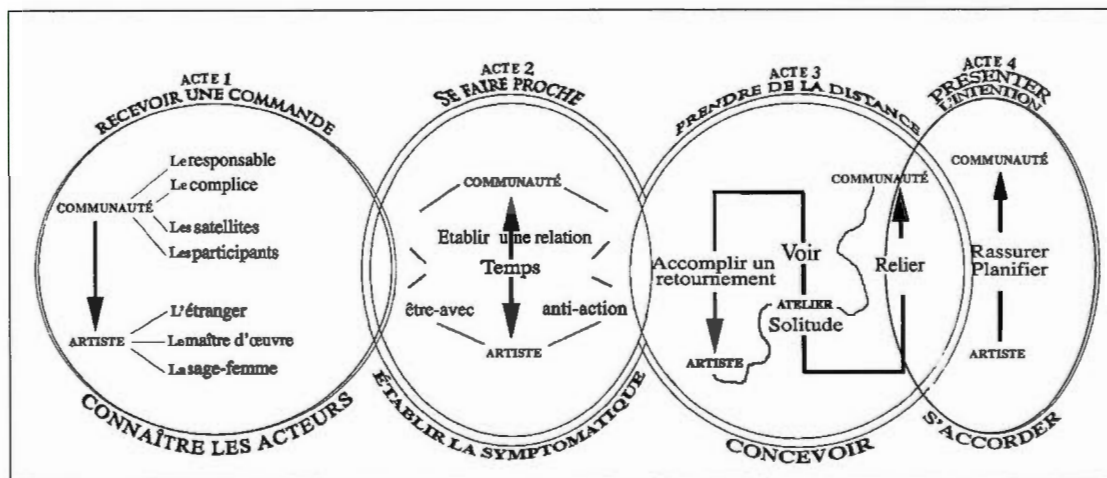


Figure 5.3 Concevoir une œuvre de *l'art qui relie*, actes 1, 2, 3 et 4.

Le schéma ci-dessus synthétise le chapitre V; il pose les quatre actes qui permettent de concevoir une œuvre du grand chantier de *l'art qui relie*.

Du premier au quatrième, les actes se succèdent dans une progression qui permet un retournement de la « commande » de départ, vers une nouvelle « proposition » qui la dépasse et que l'artiste présente au responsable. Au milieu se situent les deux actes principaux, nécessaires à la conception de l'œuvre : « se faire proche » et « prendre de la distance », deux mouvements opposés correspondant aux mouvements du peintre qui s'approche de sa toile pour peindre et qui prend du recul pour mieux la voir. Une ligne double les relie. De chaque côté se situent les deux actes qui commencent et terminent le processus de conception, un passage de la connaissance des acteurs à l'accord qui les relie.

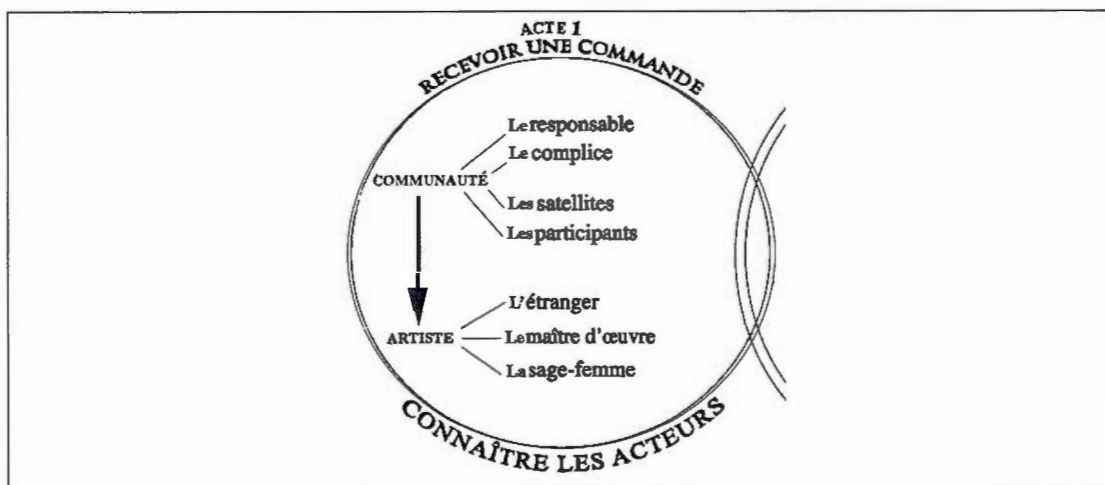


Figure 5.4 Acte 1, fragment du schéma : Concevoir une œuvre de *l'art qui relie*

L'ellipse de gauche correspond au premier acte de la pratique, lorsque l'artiste vient de « recevoir une commande » imprévue d'un milieu inconnu; c'est alors le moment de saisir les composantes du système qui l'invite, de connaître les ressources du milieu disponibles pour le projet, de « connaître les acteurs ». Les rôles de chacun sont précisés, ce qui permet de répartir les responsabilités dans le grand chantier de *l'art qui relie* qui commence.

Dans la communauté, le responsable pose la commande et demande des comptes par rapport au budget, au déroulement des activités; vis-à-vis précieux proche du responsable, le complice relie l'artiste avec la communauté; les satellites ont diverses ressources qui leur permet de soutenir la réalisation du projet; enfin, les participants sont ceux qui travaillent à la réalisation concrète de l'œuvre visée.

L'artiste de son côté est défini à travers trois rôles : celui de l'étranger qui permet d'établir ponctuellement une logique différente de celle du milieu; celui de maître d'œuvre qui a la responsabilité de concevoir et d'organiser la réalisation du projet de création; celui de la sage-femme qui soutient, encourage les participants, les pousse à se dépasser; ce rôle est celui de la pédagogue.

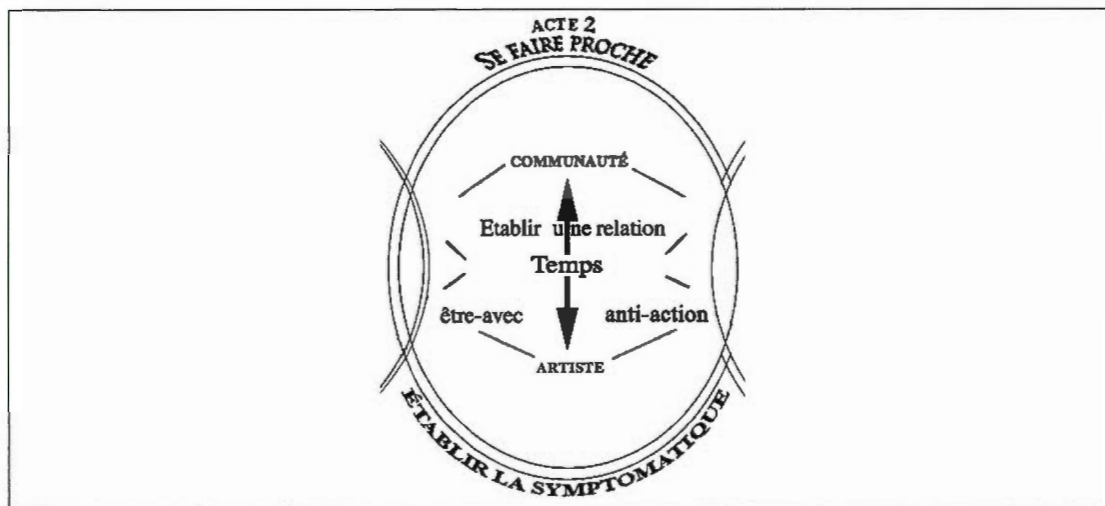


Figure 5.5 Acte 2, fragment du schéma : Concevoir une œuvre de l'art qui relie

La seconde ellipse correspond au deuxième acte de la pratique; il s'agit pour l'artiste de « se faire proche » de la communauté. Prendre le temps de la rencontre permet d'« établir une relation » avec la communauté avant d'agir; un temps d'anti-action essentiel afin d'« être-avec ».

Ce temps d'échange et de dialogue, donne l'occasion de mieux se connaître, de bâtir une confiance. L'artiste s'imprègne du contexte; écoutant et regardant, il saisit les caractéristiques et les potentialités du terrain à ce moment là, avec ses personnes singulières, dans des circonstances et un territoire donné.

Il peut alors « établir la symptomatique » qui l'autorisera à transformer la commande en fonction du milieu.

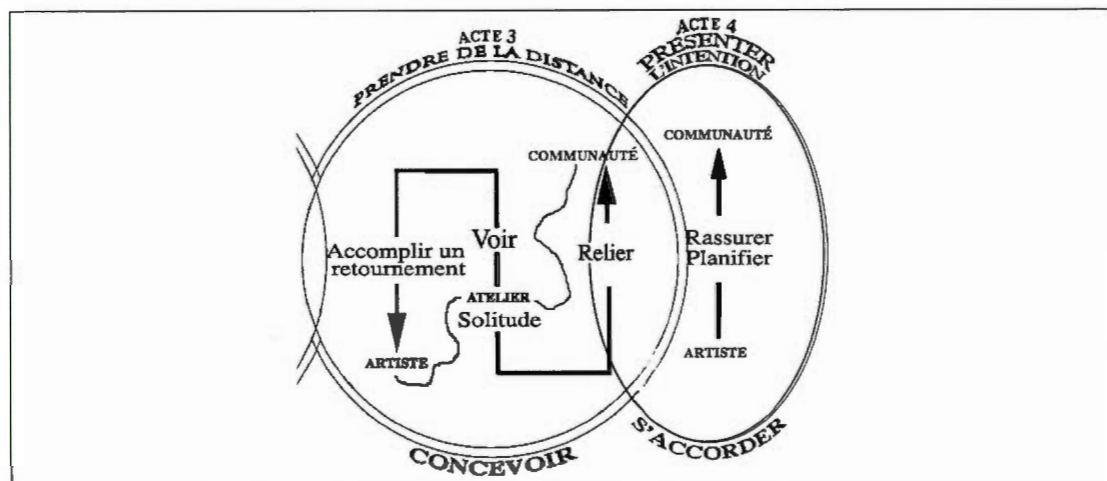


Figure 5.6 Acte 3 et 4, fragment du schéma : Concevoir une œuvre de l'art qui relie

La troisième ellipse représente l'acte 3, le temps où l'artiste se retrouve dans son atelier afin de « prendre de la distance » pour mieux voir et « concevoir » une œuvre. C'est dans la solitude qu'il peut trouver le concept qui permet de relier les éléments fondamentaux de la commande, la richesse du milieu et ses intérêts de création. L'artiste désire une œuvre-avec et résiste à toute réduction. Il cherche, par le chemin imprévisible d'un processus de création libre, à voir comment tout intégrer « en un grand tableau », en une idée visuelle porteuse de sens. La commande subit alors un retournement. La ligne sinueuse revient ici, signifiant les méandres du processus, reliant artiste et communauté (voir 4.1.3, p. 105).

L'ellipse de droite correspond au quatrième acte de la pratique; l'artiste présente aux responsables de la communauté son « intention », la commande retournée. Il va « rassurer » en démontrant qu'il est possible d'accomplir un projet d'envergure : il montre les liens entre la nouvelle proposition de création et la commande de départ; fait voir le potentiel de la communauté qui permet le déploiement visé; « planifie » avec les responsables les étapes du projet dans le temps, l'organisation des lieux et le respect du budget. La communauté et l'artiste « s'accordent » alors; ils établissent une entente.

CHAPITRE VI

LES ACTES DE RÉALISATION DANS *L'ART QUI RELIE*

La réalisation de l'Œuvre-édifice comporte trois actes principaux qui se déroulent dans le temps et correspondent à des actions différentes. Ce chapitre explicite chacun des trois actes. Il est d'abord question de l'acte 5 qui est le temps de réalisation des dispositifs permettant de donner lieu à la création collective projetée. Ensuite est décrit l'acte 6 qui engage le processus de réalisation de l'œuvre avec les participants. Enfin il est question de l'acte 7, mettant en marche la réalisation d'un événement, la fête qui présente l'œuvre et qui relie la communauté entière.

6.1 Acte 5 : Réaliser des dispositifs pour donner lieu à la création

L'acte 5 met en place des dispositifs permettant une transformation du milieu pour qu'un processus de création puisse s'y produire. Dispositif est ici entendu selon la définition qu'en donne Agamben (2007) : « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (p. 31). Selon lui (p. 34), tous les moments de la vie des individus sont aujourd'hui modelés ou contrôlés par des dispositifs qui permettent le triomphe de l'économie en éclipçant politique et valeurs humaines. Les sociétés contemporaines, dit-il « se présentent ainsi comme des corps inertes traversés par de gigantesques processus de désubjection » (p. 46).

Dans l'optique de la pratique de l'*art qui relie*, il s'agit de mettre en place des dispositifs furtifs, s'introduisant dans les dispositifs dominants, parfois même comme leurres destinés à tromper les systèmes de détection, en les détournant de leurs rôles pour échapper à la mainmise d'intérêts parfois contraires à l'humain.

Sous l'entière responsabilité du maître d'œuvre, concevoir ces dispositifs, les réaliser et les installer, est la première étape de réalisation de l'Œuvre-édifice. La présente section traite de cette étape en cinq points. Le premier, à partir de Winnicott (2008), pose les repères théoriques qui permettent d'éclairer les dispositifs invitant à entrer dans un « jeu » de création. Le deuxième explicite les dispositifs mis en place afin de créer un lieu-autre, une hétérotopie rendant possible le jeu de création. Le troisième décrit les dispositifs mettant en place un temp-autre, une hétérochronie. Au quatrième point, il est question des dispositifs qui permettent d'être-autre. Enfin, le cinquième point décrit les règles de jeu qui établissent les principes d'unité permettant la réalisation commune.

6.1.1 Comprendre le jeu comme base de l'expérience culturelle

« Jouer » de la peinture comme on « joue » de la musique place le jeu au cœur de l'expérience. Afin d'éclairer ce qui est entendu par « jeu » dans le contexte de la pratique, lorsqu'un groupe de personnes est sur le point d'être entraîné à vivre une expérience de création, je m'appuie sur Winnicott (2008) qui affirme que l'expérience culturelle se manifeste d'abord dans le jeu. La présente section pose les repères théoriques permettant d'éclairer les dispositifs concrètement mis en place dans l'*art qui relie*, à partir des théories développées par le psychanalyste Winnicott (2008) qui essaye de saisir « la localisation de l'expérience culturelle » (p. 177). Il est d'abord question de ce que le jeu contribue à construire : une expérience culturelle, la personnalité globale de l'être, la motivation de vivre ; ensuite il est

question d'une condition nécessaire au jeu pour que la personne développe des attitudes créatives : le climat de confiance.

6.1.1.1 Un jeu de construction

La thèse principale de Winnicott (2008) suggère que « l'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu » (p. 186), l'aptitude à jouer étant entendue comme une capacité de créer un espace intermédiaire entre le dehors et le dedans en utilisant un symbole, un « objet transitionnel ». Cette aire intermédiaire est en continuité directe avec l'aire de jeu du petit enfant qui utilise un « objet transitionnel » comme première expérience du symbole. Selon Winnicott, il existe un phénomène direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, puis du jeu solitaire au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles (p. 105). Ainsi, les expériences culturelles seraient en continuité directe avec le jeu, le jeu dans le sens de « *play* » plutôt que dans le sens de « *games* » (p. 186). Dans le jeu entendu au sens de « *play* », les règles sont ouvertes, le jeu n'est pas entièrement programmé par quelqu'un d'autre, il s'invente ; l'objectif n'est pas de gagner, gagner une bonne note, un prix, mais d'avoir le plaisir de jouer seul ou avec l'autre. Pratiquer un jeu en ce sens a sa fin en soi et c'est ce qui le rend « essentiellement satisfaisant » (p. 106). Pour Winnicott, « *games* » se réfère au jeu dont les règles écrites par d'autres, ont pour objectif de gagner (jeux de société, jeux vidéo, etc.).

Winnicott suppose que l'acceptation de la réalité engendre une tension qui peut être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience où il est possible de jouer, un mode d'expérimentation qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. À cet effet, il explique que des sujets de préoccupation, comme la vie ou la mort, qui hantent ses patients schizoïdes ou *borderline* sont souvent les mêmes qui apparaissent dans les expériences culturelles, lesquelles

permettent de transcender l'expérience personnelle (p. 185, 186). Rejoignant le domaine culturel, qui tout en s'interdisant de plagier porte tout un héritage, le jeu oscille « entre l'originalité et l'acceptation d'une tradition, en tant qu'il constitue la base de la capacité d'inventer » (p. 185). La règle du jeu constitue en ce sens la « tradition » rassurante, le repère symbolique (« objet transitionnel ») permettant de jouer, c'est-à-dire d'innover, de surprendre, d'ouvrir son imagination.

Pour Winnicott le jeu, entendu en ce sens, est essentiel puisque « c'est en jouant, et seulement en jouant », dit-il, « que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière » (p. 110), qu'il découvre qui il est, « le soi ». Cela lui permet d'établir une communication avec la réalité extérieure et de devenir ainsi « une personne participant à la vie de la communauté » (p. 132). Il va encore plus loin en affirmant que la créativité est une qualité « inhérente au fait de vivre » (p. 132). En ce sens la créativité dont il est ici question, n'est pas réservée à quelques « doués » privilégiés, mais fait fondamentalement partie de la personne.

Selon Winnicott, prendre conscience de son potentiel de créativité colore l'attitude de la personne envers la réalité extérieure, en lui donnant « le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue » (p. 127). Nous abordons ici un point important concernant la motivation qui est reliée au sens même de la vie. Dans cette perspective, nous nous situons à l'opposé de l'idée que l'exercice de la créativité serait une exclusivité ou un luxe, une distraction ou un divertissement sans grande importance. Selon Winnicott, empêcher l'expression du potentiel créatif aboutirait même à démotiver la personne, en quelque sorte à lui retirer le sens de vivre.

D'une part, inciter quelqu'un à connaître le monde et tous ses éléments avec comme unique objectif de s'y ajuster ou de s'y adapter, se résume à entraîner la personne à être soumise; or « la soumission entraîne chez l'individu un sentiment

de futilité, associé à l'idée que rien n'a d'importance » (p. 127). Ressentir que plus rien n'a d'importance, renoncer à tout espoir de transformation en abandonnant la possibilité de regarder le monde de manière créative n'est-ce pas là perdre ce qui fait de la personne un être humain (p. 133) ? Ce sentiment de futilité engendre un profond cynisme qui peut nous couper non seulement de nous-mêmes mais des autres.

D'autre part, imposer sa façon de faire et de voir en utilisant une forme de séduction (avec par exemple la promesse d'une récompense ou même d'une rémunération) favorise également l'annihilation du sentiment « d'exister en tant qu'unité autonome et par là rend le jeu impossible » (p. 160). On constate alors combien il est important que la motivation ne vienne pas de l'extérieur mais de l'intérieur, d'un désir de la personne elle-même qui prend plaisir là où elle s'engage. Dans le cadre d'une étude sur le travail, Crawford (2010) fait les mêmes observations, reliées à la motivation, à partir du comportement des travailleurs. Il explique qu'un « type d'attention extrinsèque [...] risque de nous rendre absent à notre tâche et de la rendre fastidieuse » (p. 216)¹.

Dans cette optique, connaître ou réaliser quelque chose demande au participant du grand chantier de *l'art qui relie*, un désir intrinsèque, provoqué notamment par la liberté qu'induit le maître d'œuvre lorsqu'il pose un regard de confiance sur les personnes. Selon Freire (1974a), ce regard donnerait même aux participants une prise sur le monde. Je rappelle ici que la pédagogie de Freire (1974a) se base sur

¹ Il existe une expérience classique de psychologie qui va dans le sens de l'argumentation de Crawford et de Winnicott. « On distribue des marqueurs à des enfants qui aiment dessiner et on les encourage à s'en servir. Une partie des enfants sont informés à l'avance qu'ils vont recevoir une récompense pour leur dessin [...] tandis que les autres s'activent sans aucune perspective de gratification finale. Au bout de quelques semaines, on constate que les bénéficiaires de la récompense dessinent avec moins d'enthousiasme [...], tandis que les enfants non récompensés continuent à prendre plaisir à cette activité et leurs dessins sont de meilleure qualité. Les psychologues émettent l'hypothèse que lorsque l'intérêt de l'enfant [...] commence à se déplacer vers une gratification externe, cela réduit son intérêt intrinsèque pour l'activité entreprise » (Crawford, 2010, p. 216).

une conception de l'éducation comme pratique de liberté, le but de l'éducateur étant de rechercher avec l'étudiant des moyens de transformer le monde. La foi, dans les gens et en soi, devient alors une condition indispensable puisque le fatalisme se traduit par de la docilité, un ordre factice au service de celui qui en profite (p. 39).

6.1.1.2 La confiance, un socle pour jouer

Selon Winnicott, « jouer » implique une confiance de base; il est en effet nécessaire pour jouer, d'être capable d'avoir confiance dans son milieu et en soi. « La capacité de former des images et de les utiliser de façon constructive par la recombinaison en de nouveaux schémas [dépend] de la capacité qu'un individu a de faire confiance »¹; la confiance permet d'entrer dans un état de détente qui rend présent et « à partir duquel peut s'élaborer quelque chose de créatif » (p. 111).

De son côté, le psychiatre Prigent (1994) découvre lui aussi la nécessité et la réalité d'une « foi primordiale » qu'il appelle la confiance vitale. Au contact de ses patients dépressifs, il observe comment le désir s'y prend pour forcer les barrages, révélant le plaisir d'être à soi-même et au monde; alors que « la crise dépressive est justement la maladie de *l'homme-perdu*, absent à lui-même et à ceux qu'il aime » (p. 27). Selon lui, retrouver la confiance, c'est retrouver des attitudes d'autorisation, de jeu, de présence en ayant « confiance dans la surabondance de vie en soi » (p. 27).

Jouer en toute confiance nécessite la présence d'un terrain de jeu. On doit à Winnicott le concept de « l'espace potentiel », une aire de jeu et de créativité, où l'enfant a la possibilité de faire des expériences fondamentales pour développer sa psyché. Il en situe l'origine entre la mère et son bébé, mais cet espace peut également être « entre

¹ Winnicott (2008, p. 189) cite ici Plaut (1966), dans son article « Reflections about Not Being Able to Imagine » tiré du *Journal of Analytical Psychology*, Vol. 11, 113-133.

l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde ». Winnicott insiste sur son importance puisqu'il va jusqu'à souligner qu'« on peut le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créatrice » (p. 191), extériorisant « un échantillon de rêve potentiel » (p. 105) dans un temps qui lui est propre. Le terrain de jeu, par son organisation, contribue à établir certaines règles de jeu, des points de repère qui non seulement n'empêchent pas la surprise et l'originalité, mais les encouragent et les permettent, donnant la possibilité de jouer avec les autres en toute confiance, d'interagir, de bâtir en commun.

L'« espace potentiel » permet au lieu d'émerger, n'existant que parce qu'il est habité par l'être humain; loin d'être neutre le lieu conçu ainsi est ce qui construit et définit les personnes. Sans entrer de façon exhaustive dans la signification du mot lieu, il importe tout de même de signaler que ce qui a trait aux lieux peut se référer aux concepts de *chôra* et de *topos*. Selon Berque (2003), dans *topos* le lieu est objectif, définissable en lui-même, indépendamment des choses. Dans la présente thèse, je me réfère plutôt à l'idée de *chôra* qui réfère à une conception relationnelle. Dans cette optique, « le lieu dépend des choses, les choses en dépendent et ce rapport est en devenir [...] c'est le lieu du 'croître-ensemble' (*cum crescere*, d'où *concretus*) des choses dans la concrétude du monde sensible » (p. 556).

6.1.2 Installer un lieu-autre, une hétérotopie

Cette section explicite les dispositifs concrètement mis en place afin de créer un lieu-autre, une hétérotopie rendant possible le jeu de création du grand chantier de l'*art qui relie*. La transformation des lieux en une « installation d'ateliers in situ » crée un « espace potentiel ». Il est ensuite question des dispositifs qui lui sont inhérents : un dispositif d'« ouverture » motivant, du fait d'être réjouissant pour les sens et un dispositif d'« ébranlement » permettant de sortir des habitudes, du fait d'être surprenant et inattendu.

6.1.2.1 Une installation d'ateliers *in situ*

La création collective se réalise dans un lieu public particulier : une cafétéria, le hall d'entrée d'un centre sportif, une salle communautaire, un sous-sol où le matériel de l'école est entreposé, une salle de musique, de sciences ou de service de garde, le coin d'une salle de classe, l'arrière-cour d'un immeuble d'habitation, le parking d'une « cité », un bord de trottoir, le pont d'un voilier, un champ, etc. (voir fig. 6.1, p. 217).

Il s'agit chaque fois de transformer ce lieu en « terrain de jeu, car c'est là que le jeu commence », comme le dit Winnicott (2008), un espace qui se situe entre les personnes et qui unit (p. 98). Je commence donc par aménager les lieux; plus précisément par inventer une façon d'installer clairement un lieu dédié à la création, d'y inscrire un parcours permettant une forme d'appropriation symbolique du territoire autorisant une œuvre. Prendre le temps d'organiser l'espace afin qu'il provoque un « impact visuel et sensoriel » donne l'indice d'une « œuvre » pour l'œuvre. Il s'agit en effet d'une forme d'« installation d'ateliers in situ » permettant la création collective. Les caractéristiques conceptuelles et formelles de ce que l'on nomme « installation » en art, ressemblent au dispositif spatial que je mets alors en place : « appropriation d'un lieu, inscription du public dans l'espace de l'œuvre, impact visuel et sensoriel qui happe le spectateur dans la logique fonctionnelle de l'œuvre » (Morizot et Pouivet, 2009, p. 247).

Cette « installation d'ateliers in situ » ouvre sur des possibilités jusqu'alors insoupçonnées; elle permet de rêver et crée une forme d'hétérotopie. Le mot « hétérotopie » signifie littéralement « lieu autre », puisque ses racines grecques sont *topos*, « lieu » et *hétéro*, « autre ». Ce concept fut développé par Foucault (1994), lors de sa conférence « Des espaces autres ». Il définit l'hétérotopie

comme une sorte d'utopie concrète, effectivement réalisée, une sorte de lieu qui est hors de tous les lieux, bien qu'il soit localisable (p. 755). Il donne l'exemple du navire, ce morceau d'espace flottant, lieu sans lieu, vivant par lui-même et livré à la mer, qui est « la plus grande réserve d'imagination » et « l'hétérotopie par excellence » (p. 755). Selon lui, l'hétérotopie est une forme de rêve qui, par son ancrage dans la réalité, peut paradoxalement dénoncer comme encore plus illusoire l'espace du réel.

Plutôt que de construire un espace idéal, il s'agit plutôt d'un stratagème qui introduit un lieu autre à l'intérieur du lieu qui est au cœur du système lui-même. Il s'agit de transformer ces lieux fonctionnels et potentiellement limités, déterminés ou anodins, en lieux de réalisation. Un lieu autre, comme son nom l'indique, porte une réalité différente qui pénètre le contexte en question. Il ouvre des possibilités, déplaçant les fonctions, les rôles et les habitudes¹. L'hétérotopie propose de sortir de la topique ordinaire pour en faire une topique de la sortie de soi, sortir du monde habituel pour cheminer, construire et voir autrement. Mieux entrer dans une présence à soi et au monde indique que l'hétérotopie n'est pas un changement de lieu mais un changement du sens du lieu et des personnes dans le lieu. Fonctionnelle et pratique, l'« installation d'ateliers in situ » est avant tout stratégique pour, comme l'écrit Agamben (2007), « pénétrer les dispositifs omniprésents » (p. 33). Bien que les formes de ce type d'aménagement changent selon les circonstances, ce lieu reste un atelier, un lieu de création qui se reconnaît d'un endroit à l'autre, quelle que soit la configuration de l'espace originel.

¹ Dans leurs recherches en santé mentale, Nardone et Watzlawick (2000) parlent de stratégies de « thérapies brèves » permettant de résoudre en peu de temps des problèmes psychologiques en provoquant des interactions nouvelles entre les personnes. En ce sens, il est probable qu'introduire par *l'art qui relie* des changements de rôles et d'habitudes puisse provoquer des bouleversements chez certaines personnes. Cela pourrait éclairer certaines transformations dont nous sommes régulièrement les témoins privilégiés, durant le processus de *l'art qui relie*.

6.1.2.2 Dispositif d'ouverture : réjouir les sens

L'« installation d'ateliers in situ » met d'abord en place un dispositif d'ouverture. Tout est pensé dans les moindres détails et bien organisé : au centre, une grande bâche et des plastiques protègent le sol où sont déposés les supports servant à la création; à proximité, l'ensemble des matériaux est entreposé sur de grandes tables et le matériel nécessaire aux participants est disposé sur des tables basses, faciles d'accès; tout autour, divers lieux de travail permettent de réaliser les explorations nécessaires à l'œuvre collective¹. Pour tracer les limites du territoire de création, je tends des cordes que j'accroche là où c'est possible. Parfois je dessine des zones directement sur le sol avec du ruban-cache ou crée des espaces, des sortes d'îlots à l'aide de bâches de différentes grandeurs.

Un imposant matériel d'inspiration est disposé partout. Par terre, sur les tables, sur des cordes, sur les murs et sur des écrans se retrouvent des éléments naturels, des objets, des livres, des photos, des citations, des reproductions, des extraits vidéo, des esquisses préparatoires. Ce matériel envahit, il saute aux yeux.

Par l'« installation d'ateliers in situ », le lieu où va maintenant se dérouler la création se transforme; il parle, il enchante, il rend sensible. Plus qu'un espace bien organisé, c'est un lieu où une scénographie nous entraîne dans un territoire particulier. L'objectif de ce type d'aménagement est de créer un espace vivant provoquant un mouvement intérieur d'ouverture. L'espace ainsi transformé déclenche habituellement chez les personnes impliquées dans le projet, un désir irrésistible d'entrer dans un processus de création. Touchées, elles entrent dans le jeu, entraînées par une forme de feu contagieux. Il s'agit d'abord de réjouir les sens, d'inspirer

¹ En éducation on retrouve cette organisation de l'espace, cet « éclatement des lieux d'apprentissage » dans la pédagogie différenciée (Legrand, 1995; Meirieu, 1996; Pourtois et Desmet, 1997).

l'élan de l'aventure de création en établissant ce qu'Arianne Mnouchkine du Théâtre du Soleil appelle un « terrain vague », c'est-à-dire un lieu fertile pour l'imagination, un lieu donnant envie de « jouer ». Déclencheur d'émerveillement et de questionnements, cet espace met en marche.

6.1.2.3 Dispositif d'ébranlement : surprendre

Une fois qu'une entente concernant les grandes lignes de l'organisation de l'espace est établie avec le responsable, il est important que ce dispositif provoque une surprise, qu'il ait des éléments générant un certain « ébranlement ». À cet effet *l'art qui relie* rejoint les pratiques dites « infiltrantes » (Caillet, 2005; Lévesque, 2005; Ritter, 2005). *L'art qui relie* infiltre en s'inscrivant dans la vie réelle, là où on l'attend, mais pas comme on l'attend. Ce qui s'infiltre dans le contexte social et politique du moment ce sont des façons de faire ou des valeurs qui diffèrent de celles du milieu.

Ayant une connotation critique, ce que j'appelle « dispositif d'ébranlement » est une forme d'occupation imprévue. L'installation est réfléchie afin de pouvoir se déployer très rapidement, sans hésitation, comme allant de soi. Comme le font les trois coups de brigadier avant le début d'un spectacle, le dispositif d'« ébranlement » annonce : « voici le lieu de création, maintenant c'est commencé ». La rapidité d'installation des ateliers surprend, rend possible les dispositifs imaginés, évite les résistances qui naissent de la peur de l'inconnu. L'installation n'est pas neutre; elle cartographie un espace symbolique identitaire de liberté. Elle insinue d'une part que chaque être humain est inventeur et créateur et d'autre part que des croisements culturels et sociaux sont non seulement possibles mais souhaitables et prometteurs.

Le « dispositif d'ébranlement » crée une brèche dans les habitudes, rejoignant ce qu'Ardoino (2002) appelle la « pédagogie de la surprise ». Selon lui, la surprise

crée une ouverture ne serait-ce qu'en impliquant la présence d'autrui (p. 2). La prise de conscience de la réalité de l'autre ouvre, selon Ardoino, à des possibilités d'hybridation et de métissage qui, en sensibilisant à l'incertitude, aideraient à faire le deuil du fantasme de toute puissance associé à l'ambition de maîtrise absolue (p. 2). À cet effet, je perçois un lien entre « dispositif d'ébranlement », « pédagogie de la surprise » et le principe de distanciation de Brecht qui en surprenant le spectateur par des actions imprévues, ouvre à une multitude de points de vue.

Le dispositif d'ébranlement peut même aller jusqu'à « jouer un tour » selon le contexte où il agit. En effet, il est impératif de ne pas tout dévoiler au départ, de surprendre les organisateurs autant que les participants, puisque c'est aussi l'effet de surprise qui emballe et entraîne. Si j'ai souvent l'impression, de « jouer un tour », c'est d'une part que cela se fait dans la bonne humeur, habituellement avec beaucoup d'humour et de plaisir. D'autre part, cette impression de « jouer un tour » vient du fait que le déplacement de l'artiste et du lieu de création en eux-mêmes créent chaque fois un décalage, un dépassement de ce qui était attendu, une sorte de petit choc culturel.

L'humour apporte une certaine détente, importante dans le contexte, puisqu'il n'est pas rare que les responsables soient inquiets et déstabilisés en début de réalisation, étonnés par l'approche et par l'aménagement de la salle. Sans le dire expressément, ils ressentent une inquiétude devant l'imprévisible. Le dispositif laisse place aux singularités, par nature incontrôlables. Les responsables du milieu scolaire sont perplexes de ne pas retrouver les panneaux didactiques habituels; ceux du milieu communautaire voient les slogans qui tapissent les murs de leur local relégués à une place secondaire. Cela indique qu'autre chose va se produire, d'une autre manière et dont personne ne peut prévoir l'issue puisqu'il s'agit de donner une place réelle à l'altérité, éventuellement au choc que produisent des singularités réunies.

Par ailleurs, le statut d'artiste « étranger » au milieu, donne la liberté d'oser affirmer la nécessité de ce que les responsables prennent au départ pour des extravagances. J'ajouterais qu'ils en apprécient l'efficience à posteriori. De leur côté, les participants ne sont pas inquiets, mais plutôt très intéressés par cette nouveauté qui les rend curieux. Ils sentent que quelque chose s'ouvre, sont prêts à entrer dans le jeu. Ils ont hâte.

6.1.3 Prévoir un temps-autre : une hétérochronie

La transformation des lieux, l'installation d'ateliers in situ et les règles de jeu amenant progressivement à entrer dans un processus de création permettent la mise en place d'une hétérochronie, un temps autre. Comme l'écrit Foucault (1994), les hétérotopies sont en effet souvent reliées à des hétérochronies, c'est-à-dire que les personnes y vivent en rupture par rapport au temps traditionnel (p. 49). La présente section décrit les dispositifs établissant une hétérochronie, un dispositif de « présence » qui installe une dimension de durée et un dispositif de « contournement » permettant de transformer le temps chronométré.

6.1.3.1 Dispositif de présence : installer la durée

La réalisation proprement dite fait entrer dans une dimension du temps relativement insaisissable : la durée. Je me réfère ici à la signification qu'en donne Gadamer (1992) lorsqu'il décrit la durée comme un temps hors du temps, à l'instar d'un temps amoureux qui défie les découpages mécaniques du temps. Sans décrire les différentes conceptions du temps, il importe cependant de signaler les points communs entre l'expérience du temps que vivent les participants et ce que j'appelle ici « durée », un « temps suspendu » que Bachelard (1932) appelle l'instant, une intuition naturelle de l'instant présent : « qu'on se rende donc compte que l'expérience *immédiate* du temps, [c'est] l'expérience nonchalante de l'instant, saisi toujours comme immobile » (p. 34).

La durée est précieuse puisqu'elle engage les participants, motivés notamment par ce que Winnicott (2008) appelle un « sentiment d'exister en tant qu'unité autonome » (p. 160). Je qualifierai ce temps-durée de très heureux. Heureux par les découvertes dont il est jalonné, heureux par ce qu'il ouvre comme possibilités de jeu maintenant dans l'instant présent. On pressent qu'une fête se prépare. En effet, une fébrilité se crée par le fait d'être à l'œuvre et de construire ensemble l'œuvre vers laquelle nous nous dirigeons, qui évolue et dont on voit apparaître des parcelles prometteuses. Gadamer (1992) fait état des liens qui unissent la fête à l'œuvre d'art au niveau temporel, puisque

le temps de la fête (*Eigenzeit*) s'oppose à la durée calculable dans le temps, au temps vide de l'ennui comme au temps vide de l'affairisme. L'œuvre d'art, elle aussi, exige qu'on s'arrête chez elle. Elle transforme en durée ce qui n'est là que sous une forme passagère; elle fixe définitivement ce qui se dérobe à nous : c'est en cela que réside la performance de l'art d'aujourd'hui et de tous les temps (p. 11).

6.1.3.2 Dispositif de contournement : transformer le temps chronométré

S'inscrivant dans le temps, l'Œuvre-édifice se construit et se déploie tout au long du processus de création. Intrinsèquement reliée au temps, la conduite processuelle de création questionne implicitement la notion de temps public, telle qu'elle se vit habituellement dans le milieu où se déplace la pratique. Au moment de la réalisation avec les participants, se vit en effet une forme de rupture avec la répétitivité du rythme habituel. Suspendue en dehors du temps calculé, loin d'être une idée abstraite comme le temps chronométré, l'expérience de la durée s'éprouve alors. Quelque chose change à ce moment là. L'efficacité par exemple n'est plus encouragée en fonction d'une rapidité d'exécution mais en fonction d'une capacité à être présent, intensément, dans le jeu qui se joue là, avec des règles qui permettent la création et l'unité de l'objet visé. La progression ne dépend plus à priori du temps des horaires du milieu et les règles de jeu établies invitent à cette transformation.

Les horaires de l'édification de l'œuvre sont planifiés en collaboration avec le responsable, d'une part en fonction des exigences de l'échéancier et du calendrier, des nécessités du milieu et des participants. D'autre part, ils sont planifiés en fonction du rythme nécessaire à la création et aux impératifs de l'œuvre elle-même. Par souci d'établir les étapes nécessaires à un processus de création, les horaires habituels sont assouplis. Il est ainsi possible de s'entendre afin qu'il n'en reste que les impondérables, la planification jouissant d'une certaine élasticité. Les horaires ne posent plus leur dictats et n'empêchent pas ce que j'appelle le « temps autre » de se manifester. Le projet relie les fragments du temps abstrait et morcelé, il établit une unité s'introduisant au cœur du temps chronométré et des nécessités temporelles du milieu.

Les différents ateliers entourant le lieu de l'œuvre en cours permettent d'intégrer dans une même période de temps et dans un même lieu tous les rythmes, tous les temps subjectifs qui participent au temps particulier de la création. L'hétérochronie est notamment induite par les passages d'un atelier à l'autre, les allers-retours étant encouragés en fonction des besoins de chacun. Les étapes suivent alors une progression temporelle qui n'est pas forcément linéaire mais plutôt en spirale avec ses va-et-vient. La circulation d'un espace à l'autre, suit le rythme des expérimentations et des prises de conscience. Des ralentissements et des accélérations sont possibles, une même personne pouvant vivre des changements de rythme.

6.1.4 Permettre d'être-autre

La reconnaissance de la liberté d'« être autre » fonde, à la fois, la possibilité de tout progrès individuel et de toute avancée collective (Meirieu, 2006).

Dans ce type de projet, hétérotopie et hétérochronie invitent la personne à vivre une certaine transformation. Il s'agit maintenant de permettre d'être-autre par ce que j'appelle des dispositifs du « trop » et d'« entrée de jeu » qui développent ce que Freire (1974a)

appelle un plus-être (*voir* 4.2.4, p. 111, 4.4.2.2, p. 126). Dans les deux sections qui suivent, il est d'abord question du dispositif du « trop » qui permet aux personnes de se relier, de s'engager ensemble. Puis il est question du dispositif d'« entrée de jeu » qui accueille les participants en les invitant subrepticement à une forme de rituel.

6.1.4.1 Dispositif du « trop » : s'engager ensemble

Le projet a pris une envergure qui demande de mettre sur pied une équipe de collaborateurs aidant à la réalisation, des personnes que j'appelle les satellites. Le complice qui connaît à la fois ce que le projet nécessite et les ressources du milieu, collabore activement afin de trouver des satellites intra-muros ou des satellites extra-muros (*voir* 5.1.2.3, p. 142). Nous savons déjà que nous avons à nous serrer les coudes ou bien nous le découvrons ensemble, au fur et à mesure que nous sommes pris par le tourbillon de la création.

Ainsi, la nouvelle dimension prise par le projet crée en soi un dispositif. Le « trop » qui en déborde, nous mobilise collectivement. La racine du mot « trop » est troupeau ; l'excès produit un tremblement qui pourrait ressembler au déferlement désordonné d'un troupeau. On retrouve la même racine dans le mot « troupe », un regroupement de personnes (acteurs, soldats) qui travaille dans une même direction. Par le « trop », nous devenons tous interdépendants. Ce dispositif renverse certaines habitudes de penser. Par l'entraide qui s'établit, le dispositif du « trop » inverse l'habitude de la concurrence entre les personnes qui, en désirant performer, se sentent obligées d'être individuellement meilleures que les autres. Il n'est même plus question de valoriser l'autonomie ; la réussite du projet dépend de l'entraide qui aura été mise en place et de la capacité qu'auront les différents acteurs à donner le meilleur d'eux-mêmes, tout en étant attentifs aux autres et prêts à les aider, le cas échéant. Le grand chantier se met en place, des liens se tissent et *l'art qui relie* fait son œuvre.

Travailler ensemble dans un contexte communautaire demande de réviser certaines façons de jouer son rôle d'artiste et sollicite des façons de faire et d'être ensemble différentes de celles qui sont exigées dans un milieu professionnel. En effet, en s'engageant dans cette voie le maître d'œuvre accepte de son côté, d'être dans une position où il dépend de ceux qui accepteront de s'engager à leur tour, de leur bonne volonté à rencontrer les exigences qu'un tel projet implique. Les personnes du milieu qui se mobilisent pour collaborer au projet, ne sont pas des professionnels de la culture avec lesquels l'artiste travaille habituellement. Ce sont des amateurs qui ne sont ni rémunérés pour ce travail, ni d'ailleurs forcément compétents en la matière.

De leur côté les satellites s'engagent volontairement pour une multitude de raisons. Généralement, ils aiment s'embarquer et recherchent quelque chose de nouveau à goûter. Ils s'engagent par curiosité ou par plaisir, par conviction ou par dévouement. Ils ne cherchent pas non plus un statut professionnel dans le domaine. Sans entrer dans le détail des raisons individuelles qui mobilisent les satellites, l'expérience permet d'observer deux motivations récurrentes lors de chaque projet et dont les personnes ont régulièrement témoigné lors des bilans de fin de parcours. Ces deux motivations sont également celles que j'encourage en jouant le rôle de maître d'œuvre.

D'une part les satellites sont mobilisés par l'importance du rôle qu'ils jouent dans le projet et par la fierté qui en découle. Au fur et à mesure de l'avancée du projet, chacun se rend bien compte que son apport est indispensable à la réalisation même du « rêve » porté ensemble¹. Ils sont heureux de pouvoir aider les participants à réaliser certaines étapes. Les satellites passent alors du sentiment d'être utiles, relativement passivement en demeurant disponibles à toutes les urgences du moment,

¹ En guise d'exemple, certaines personnes aident au fonctionnement des ateliers, attentives aux personnes, aux matériaux, aux outils. D'autres aident par leur expertise : un menuisier, un sculpteur, un musicien, un ingénieur de son, etc.

au sentiment de devenir acteurs dans le projet. Ils peuvent même avoir de l'initiative. Ainsi donc, rendre les satellites et le complice acteurs est impératif. Non seulement l'engagement des collaborateurs dans le projet en dépend, mais également la fierté qu'ils en tirent et qui peut contribuer à une transformation positive, parfois même radicale de chacun et du groupe. Cet effort de rendre l'autre acteur, peut aller jusqu'à inventer un rôle permettant un réel investissement des personnes, quitte à en porter des conséquences imprévisibles allant jusqu'à la transformation du projet même.

D'autre part, les satellites sont également motivés par le fait de se lancer dans un projet porté par une passion, une passion de vivre, de créer et d'être ensemble. Ils embarquent parce que c'est « trop », que ce « trop » est complètement fou et qu'il représente en soi une aventure à partager¹. D'une certaine façon, il leur est donné de faire l'expérience d'une troupe de théâtre qui, comme le dit Mnouchkine (2001) est « un des derniers bastions d'aventure humaine partagée », puisque dans une troupe « on participe à l'ensemble en osant être derrière » (en coulisse ou caché par une cagoule) et en « risquant de partager le meilleur de soi », sans calculer les efforts. Selon Mnouchkine, cette façon de faire est à contre-courant, la troupe étant un « petit nid de résistance qui affirme l'esprit de beauté dans la capacité d'être humain, c'est-à-dire liable ensemble et aimant être ensemble »². Selon elle, être au meilleur de soi et le partager est sacré.

Oser être ensemble et partager, « être-autre » en un certain sens, m'apparaît construire un « plus-être » qui s'inscrit dans une certaine urgence. À cet effet, prendre

¹ Dans la vidéo intitulée *La Cité renversée*, réalisée par Dugré (1998), les gens racontent s'être embarqués dans le projet qui consistait à déplacer un énorme rocher à travers toute la ville (Symposium en arts visuels d'Amos, 1997, avec le commissaire Alain-Martin Richard), justement parce que « c'était complètement fou ». Ils étaient ainsi motivés par la démesure de la « manœuvre ». Les pratiques participatives de Spencer Tunik qui rassemble des milliers de personnes posant nues pour ses photos et de Marina Abramovic qui attire plus de 700 000 personnes au MOMA pour la voir en action, des milliers de participants se succédant font également preuve d'un « trop » qui entraîne.

² Propos recueillis lors d'une conférence donnée à l'Université du Québec à Montréal, le 31 mai 2001.

cette position rejoint la pensée écologique de Pierre Dansereau qui explique que le repli du chacun pour soi, devient une menace pour bien des espèces. Selon lui, le premier obstacle à cette protection de la vie, c'est d'accepter l'ordre établi qui permet actuellement à chacun d'empocher salaire et profits, comme s'il s'agissait d'une loi immuable et sans en considérer les conséquences. Il remarque que cette façon de voir met de côté ceux qui regardent la société de façon créatrice, les chercheurs et les artistes. Dansereau encourage à la collaboration, à sortir des habitudes individualistes ou corporatistes. Il trouve essentiel de décroisonner les savoirs et de partager les expertises, afin de pouvoir ensemble trouver des solutions aux grands défis du temps¹.

Dans l'optique d'un travail de collaboration, le rôle de maître d'œuvre est de veiller à ce que les membres de l'équipe apprécient être ensemble. Certaines façons de faire contribuent à établir ce qui nous relie. Concrètement par exemple, inviter quotidiennement chacun des satellites à venir voir où en est le projet. Ils sont ainsi témoins de l'avancée du projet dans le détail puisque, au fur et à mesure, les trouvailles et les perles réalisées par les participants sont partagées. Ces échanges sont à la fois d'ordre formel et d'ordre personnel; ils ouvrent les regards sur les participants et les font mieux connaître. D'un autre côté, les satellites deviennent parfois acteurs au niveau des orientations du projet, puisqu'à ce moment-là ils ont l'occasion d'émettre leurs opinions, d'en parler entre eux et avec le maître d'œuvre. Ayant dépassé le rôle qu'ils ont endossé à l'origine, les satellites savent maintenant qu'ils prennent part au processus de création; ils s'approprient en quelque sorte le projet de création qui devient alors aussi leur projet.

¹ Ces propos de Dansereau ont été recueillis par Francoeur (2011) et publiés lors de son décès à l'automne 2011.

6.1.4.2 Dispositif d'entrée de jeu : se changer

D'entrée de jeu, au début de chaque réalisation, le maître d'œuvre organise un dispositif qui prend la forme d'un rituel de passage que chacun accomplit en entrant dans l'espace de création. Tout le monde y est convié, les participants tout autant que les satellites et le complice. Par contre, ce rituel est plus spécifiquement destiné aux participants puisque ce sont eux qui, maintenant, ont le premier rôle. Ce rituel aide à faire la traversée d'un monde à l'autre. Il autorise la nouveauté.

Dès le départ, le rituel invite chacun à se changer, à se « déguiser » en quelque sorte, introduisant par le corps et sa sensibilité, une étrangeté, une façon d'être autrement. Il touche ainsi à la personne même qui se voyant autrement, change la perception qu'elle a d'elle-même et se change. Pour commencer, chacun enlève ses chaussures. Ensuite chacun enfle un des tabliers accrochés là. On attache un bouton dans le dos de l'autre, en acceptant qu'il le fasse à son tour, s'aidant mutuellement. C'est là un geste symbolique qui introduit l'esprit collaboratif du projet. Il peut sembler normal de porter un tablier dans des ateliers d'art et utile de retirer ses chaussures afin de ne pas salir le lieu, puisqu'une grande part du travail de création se fait par terre. C'est donc furtivement que le rituel se déroule, en installant un nouvel état. Il fait poser des gestes concrets : se dévêtir, regarder et choisir, s'entraider pour pouvoir porter son « nouvel habit ».

Changer d'habit donne des permissions. Dans cette perspective, le tablier est pour le participant un peu comme le nez rouge du clown qui permet au comédien d'oser ce qu'il n'oserait jamais exprimer à visage découvert. L'habit réfère à autre chose comme s'il était un « fragment réel d'une totalité qu'il invite à compléter » (Gadamer, 1992, p. 10). Il peut produire un puissant effet sur la personne qui le porte et faire « du porteur d'uniforme un possédé de l'uniforme » (Broch, 1990, p. 23).

Les tabliers-chemises sont différents des habits propres, des habits de tous les jours. Ils ne sont pas à la mode. Ils ne sont pas neufs. Ils ne sont pas « beaux ». Ce sont de vieilles chemises déjà tachées de peinture, d'encre ou de ciment séché, parfois un peu déchirées, dont une partie des manches a été coupée afin de pouvoir être enfilées par des enfants autant que par des adultes. Tous les tabliers-chemises se ressemblent, pourtant pas un n'est semblable : rayés, à pois, unis, etc. Ainsi conçus, ils réfèrent à la création, à la singularité, à l'identité du groupe. Les tabliers-chemises s'inscrivent aussi dans une continuité; ils portent la trace que d'autres personnes ont précédemment participé à un travail de création; porteurs de mémoire, ils projettent également vers l'avenir, semblant suggérer que le temps est arrivé de « jouer » à son tour et que ce jeu ponctuel s'inscrit dans une continuité.

En plus d'orienter l'esprit du projet, ce rituel produit également une certaine excitation qui aide à déclencher l'élan de départ; la joie de commencer la création proprement dite saisit tout le monde. En effet, de se voir et de voir tous les autres ainsi accoutrés provoque une surprise, de l'hilarité, du plaisir et de la bonne humeur. Nous ressentons une hâte irrésistible de commencer le travail. Le groupe est prêt à s'embarquer dans les « aventures » qui lui seront proposées.

6.1.5 Poser les règles du jeu : dispositifs d'unité

Le concept de l'œuvre a été choisi en fonction de son potentiel et du sens qu'il cristallise. L'idée n'a pas été réduite afin de la mettre au niveau de ce qu'on perçoit et qu'on juge des habiletés des personnes impliquées ; par contre, pour en rendre possible la réalisation concrète, j'établis des « règles de jeu »¹ conçues en fonction

¹ Je pourrais parler de « contraintes », je choisi de parler de « règles de jeu » pour orienter dès le départ l'expérience dans une perspective de « jeu » tel que l'entend Winnicott (2008).

des participants afin qu'ils sentent qu'ils peuvent jouer ensemble un jeu qui est jouable. Ces règles de jeu contribuent d'une part à assurer l'unité et d'autre part à rassurer puisqu'elles posent des repères. Dans les sections qui suivent, il est d'abord question de la motivation comme prémisses à l'unité. Puis il est question des caractéristiques générales des règles : ouvertes, simples, précises et surprenantes. Pour finir il est question des dispositifs touchant à la matérialité et à la progression.

6.1.5.1 La motivation : intéresser pour unir

Pour qu'advienne des moments de création et un espace de liberté le jeu doit être motivant dès le départ. Incitatives, les règles de jeu visent une cohésion. Emballantes, elles créent de l'unité dans le groupe, dans le processus, dans l'œuvre.

Les mots « mobilité » et « motiver » ont la même étymologie qui vient du latin *mobilis*, dérivé de *motus*. *Mobilis* signifie qui peut bouger, être déplacé. Motiver c'est donc mettre en mouvement. Inciter la personne à agir, la « pousser » à agir, c'est en quelque sorte la déplacer. Derrière ce concept de motivation il y a une notion d'énergie que l'on peut reconnaître par des aspirations, des désirs, des élans ; ce sont des mouvements intrinsèques nécessaires au jeu et à l'expérience culturelle. Le déplacement dont il est ici question relie puisqu'il crée une unité.

Peter Brook (1991) a écrit un titre des plus évocateur : *Le diable c'est l'ennui*. L'étymologie du mot diable éclaire sa signification; à l'inverse de ce qui relie, le diable est « celui qui divise ». En effet, le mot *diabolique* vient du grec, de *diaballein*, « désunir, dénigrer, calomnier », d'où *diabolos*, « celui qui désunit, dénigre, calomnie » ; le diable serait donc le « calomniateur »¹. Dans le sens entendu par

¹ Cette définition s'appuie sur celle qu'en donne le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/>)

Brook, l'ennui « divise », ennuyer ou s'ennuyer est un processus de division. Il serait en ce cas totalement improductif de prévoir des principes d'unité formelle et des concepts les mieux « adaptés » au contexte, si en contrepartie ils causeraient de l'ennui. Dès lors, une forme de division s'insinuerait dans le jeu. Être capable d'intéresser, est ainsi primordial dans l'optique de l'*art qui relie*.

6.1.5.2 Caractéristiques générales des règles

Premièrement, les règles dont il est ici question sont des règles ouvertes qui créent une dynamique de jeu en permettant d'infinies variations sur un même thème. Les règles de création sont choisies en tenant compte du potentiel d'invention qu'elles ouvrent lorsque le jeu commence. Elles éveillent à des explorations libres et divergentes.

Deuxièmement, pour rendre le jeu possible, les règles de jeu sont simples. Demander une chose que le participant est incapable de faire serait humiliant, facteur de démotivation et de résistance à participer à ce qui risque de faire « attraper la honte »¹. Dans cette perspective, les règles tiennent compte des habiletés physiques et psychiques des personnes et de leur niveau de compétence en art.

Troisièmement, les règles sont précises. Elles imposent des contraintes. Les participants sont alors acculés à explorer parce qu'ils ont vite fait le tour des évidences. Là commence réellement l'aventure de création. La découverte de possibilités dont on n'a pas idée au départ. En guise d'exemple, des adultes d'un petit village, qui ne connaissaient de la peinture que la reproduction commune, ont

¹ Dans les milieux défavorisés, j'ai régulièrement entendu cette expression « attraper la honte » comme on attrape un virus. Les personnes semblent être souvent en contact avec ce « microbe » les rendant malades (voir 5.2.2.2, p. 159).

eu plaisir à en explorer les possibilités, simplement avec du noir, du blanc, des gris (*Chaos K.O. Quoi*, phase II, 2000) :

ils travaillaient à essayer de rendre l'effet violent de la débâcle des glaces, sur un morceau de *gyproc* qu'ils venaient de sculpter. Lâchant leurs pinceaux, ils commencèrent à lancer des gouttes, à les faire couler dans tous les sens, en remuant leur support avec tant d'énergie que la peinture giclait partout. Des enfants qui participaient au projet m'appelèrent affolés. Les adultes en question étaient deux dames âgées (Extraits du journal de bord, novembre 2000).

Quatrièmement les règles ont la caractéristique d'être surprenantes. Un élément de surprise crée une brèche dans les habitudes, renverse les perspectives et autorise à aller plus loin. Il s'agit par exemple de dessiner en gravant la surface avec un tournevis ou un clou (*L'onde et l'ombre*, Bretagne, 1996). La surprise attise la curiosité et éloigne la peur de ne pas réussir, ce qui contribue à déclencher le désir d'entrer dans le jeu. La motivation à agir est ainsi augmentée.

6.1.5.3 Dispositif de matérialité

C'est par la matière avec le corps que se joue le jeu de création. Les règles établissent des dispositifs permettant un déploiement du corps, des gestes et des sens, par l'utilisation de supports, de matériaux et d'outils. Le support peut porter la cohérence de l'œuvre, par exemple *Ça-nous-regarde IV* fut réalisé sur des supports transparents et souples, acétates et plexiglas (voir 3.3.2, p. 78 et p. 95). Les matériaux et les outils, de leur côté, imposent des gestes qui font unité. Peindre debout, par exemple, avec des pinceaux larges comme des mains ou réaliser des formes à partir de mots créant des ombres et des lumières, impose d'emblée une touche large et simple ou une texture d'écriture.

Enfin, le fait de trouver la forme, « le principe d'agglutination dynamique » (Bourriaud, 1998, p. 21) est également générateur d'unité. Il peut arriver que l'œuvre

se construise par une accumulation aléatoire d'éléments formels dans l'espace (*Ça-nous-regarde IV*, 2006; voir 3.2.2, p. 78 et p. 95) ; que les différents fragments fassent l'objet d'une composition réalisée en groupes de collaboration (*Imaginarium*, 2010) ; que les grandes lignes permettant l'agencement des divers éléments soient conçues à l'avance (*Marches, illusion d'optique*, 2005; voir 3.3.2, p. 87).

6.1.5.4 Dispositif de progression

Des règles s'élaborent maintenant en fonction de la progression, afin de donner forme au concept. Il est alors nécessaire de déconstruire certaines habiletés et habitudes, afin de réinventer le parcours pour pouvoir impliquer les participants dans le processus, avec ses rythmes de création. L'engagement des participants étant relié à leur dépassement, à cette étape nous sommes très sensibles à ne pas laisser les participants faire « n'importe quoi » ce qui pourrait être humiliant. Un sérieux travail pédagogique s'élabore alors, pour concevoir précisément les jeux de création qui jalonneront le parcours et pour donner « la parole » avec tact. C'est la conscience du processus qui permet d'atteindre des niveaux étonnants et d'engager le groupe là où il ne pensait jamais pouvoir aller.

Inventer, chaque fois, une nouvelle façon de faire pour atteindre le but que nous nous sommes fixé, demande du temps et de l'imagination. Retournant à l'atelier, l'artiste se met à « l'école de l'ignorance », tâche d'oublier tout ce qu'il sait, convaincu que plus rien ne peut maintenant être évident; il débusque les réflexes, les habiletés techniques. Il se rend gauche en quelque sorte, en utilisant des stratagèmes adaptés aux contraintes des circonstances. Il déconstruit un savoir afin de reconstruire une façon de faire en fonction des personnes, mais aussi en fonction du temps, des outils disponibles et du budget, des intérêts, des conditions de vie. C'est le moment de l'artiste, maître d'œuvre.

La présente section a décrit l'acte 5 qui met en place des dispositifs permettant aux différents acteurs d'entrer dans le « jeu » de création. Les dispositifs du grand chantier de l'*art qui relie* facilitent en effet, des passages d'un lieu à l'autre, d'un temps à l'autre, d'une façon d'être à l'autre. Ils aident la traversée entre parole et acte, à dépasser l'indécision, la peur du ridicule et du risque. Ils sont dans cette perspective des dispositifs du seuil, à la fois moments et lieux de passage. Quant à elles, les « facilitatrices » de création que sont les règles de jeu, permettent d'établir des passages entre les participants et la création, entre le milieu social impliqué et l'art, entre le sens, les matériaux, et la forme, entre les personnes elles-mêmes. Les liens provoqués par les dispositifs mis en place, contribuent à la part relationnelle de l'*art qui relie*.



Figure 6.1 Dispositifs pour la réalisation de l'Œuvre-édifice.

À gauche, les matériaux donnent une direction : transparence d'une parole écrite à l'autre, projection d'ombres dans l'environnement de l'installation (*Ça-nous regarde*, 2006, Montréal; voir 3.3.2, p. 78, 79; 3.4.1, p. 95, 96). Au centre, une « installation d'ateliers in situ », avec ses dispositif d'ouverture et d'ébranlement crée une forme d'hétérotopie (*Tactique et tic tac*, 2007, Saint Nazaire; voir 3.3.2, p. 85, 86). À droite, l'installation du dispositif permet à un lieu de création de s'introduire furtivement dans la cour arrière d'habitations d'un quartier de Montréal (*Portrait*, 2004, Montréal; voir 1.1.3, p. 15).

6.2 Acte 6 : Faire l'œuvre, la réalisation avec les participants

L'émerveillement est un cillement de peau / Dieu est dans chaque frisson
(Jabès, 1963, n°1, p. 94).

L'acte 6 permet à l'idée visuelle de prendre corps; il donne forme à l'Œuvre-édifice. La présente section brosse un portrait de la réalisation de l'œuvre avec les participants, lors d'ateliers de création dirigés par le maître d'œuvre, soutenu par des satellites. D'abord, sont posés les repères théoriques qui éclairent la réalisation à travers la notion de joie, entendue dans le sens de Basset (2004), à la fois comme dynamique, parcours et résultat. Ensuite, il est question de trois passages qu'accomplissent les participants : un passage de la curiosité à l'émerveillement, un passage du conforme à la singularité, un passage de la performance à l'imperfection. Pour terminer, l'œuvre commune est présentée comme processus d'interfécondité.



Figure 6.2 De la curiosité à l'émerveillement.

6.2.1 Établir la joie comme dynamique, parcours et aboutissement

La joie, la joie fait tourner les rouages / Dans la grande horloge du monde.
/ Elle fait sortir les fleurs de leurs germes, / Briller le soleil au firmament, /
Rouler dans l'espace les sphères (Schiller, 1785, extrait de *Ode à la joie*).

Un espace est mis en place, propice au partage et à la création. Je le qualifierais de jubilatoire. Chaque fois, la réalisation de l'œuvre avec les participants se caractérise par des moments très joyeux qui se produisent et nous surprennent tous par leur intensité. Maître d'œuvre, responsables, satellites, complices et participants sont souvent renversés par ce qui se passe. Ces moments électrisants nous entraînent, ils sont des plus contagieux. Nous pouvons témoigner qu'un plaisir se vit, une joie, une forme de bonheur, toujours palpable. En aucun cas il ne s'agit d'agitation, d'excitation ; nous ne sommes pas dans le divertissement. Une attention soutenue soude généralement les participants sans qu'il ne soit nécessaire d'imposer de discipline.

Cette forme de l'*art qui relie*, s'éclaire par la notion de joie entendue dans le sens de Basset (2004) qui en parle comme étant « imprenable ». Il m'apparaît essentiel à ce moment-ci de la présente thèse d'en poser une compréhension plus fine. La théologienne protestante Lytta Basset a développé une théorie du développement humain à partir de la joie. Plusieurs des points qu'elle aborde m'apparaissent des plus pertinents pour contribuer à la compréhension d'éléments du parcours de création de l'*art qui relie*.

Basset (2004) explique qu'en grec plusieurs mots expriment les différentes nuances du mot joie. *Euphrainô* est utilisé pour une joie reliée à des événements ponctuels, *chara* est utilisé pour une joie indépendante des circonstances, *agallialo* signifie l'état de jubiler, d'être dans l'allégresse (p. 548). Rassemblant les diverses subtilités de sens contenues dans ces mots, Basset définit la joie comme « un état de conscience, un état de désir, un état de plénitude [et un] *état d'intégration* ».

– intégration de tout ce qui constitue la vie terrestre » (p. 27). Selon elle la joie est à la fois une dynamique, un parcours et un résultat. Ainsi, il sera d'abord question des dynamiques qui la caractérisent : aller vers ce que l'on désire, tendre vers plus de conscience, rechercher à intégrer les événements de notre vie. Puis il sera plus particulièrement question du parcours par lequel la joie prend forme : un « être-avec », avec le monde, avec soi et avec l'autre¹. Ensuite l'aboutissement de ce parcours sera décrit : un état de plénitude où la joie devient « imprenable », indépendante des circonstances.

6.2.1.1 La joie comme dynamique

Basset souligne que la joie passe d'abord par un état de désir. Elle prend ses origines du désir d'être heureux qui est en tout être humain. Inné, ce désir existe « chez celui dont on dit qu'il n'a jamais souffert, chez celui qui dit avoir trop souffert, chez celui qui dit ne rien attendre de la vie, chez celui dont on dénigre les 'fausses' joies, [...] chez celui qui croit ne pas y avoir droit » (p. 497). Cet élan est si fort que « même confronté aux pires réalités, l'être humain est capable de joie » (p. 496)². Selon Basset, il est éclairant à ce propos de savoir que le mot bonheur en grec *eu-daimonia* est bâti sur le mot *daimon*, démon, se référant à une force qui ne cesse de nous hanter (p. 498). Il n'est pas question de « domestiquer » ce « démon » en se forçant à cesser toute aspiration, mais simplement de prendre conscience de « cette aspiration indomptable à la joie » et d'en utiliser l'élan, la force motrice pour se mettre en marche et avancer » (p. 498). Dans cette perspective la tâche la plus utile serait « d'aider les personnes à accéder à leur demande profonde, en partant de ce désir » (p. 503).

¹ Basset intègre ici la possibilité de présence de Dieu en écrivant « l'autre/Autre ».

² Dominique Lapiere (1985) décrit de son côté l'importance de la joie reliée à l'art et la beauté, en plein cœur d'un bidonville à Calcutta; elle est particulièrement palpable lors de certaines fêtes. J'ai souvent observé ce même phénomène dans des lieux de grandes pauvretés.

Selon Basset, la joie se dynamise également par un état de conscience. Elle ne vise pas une « suspension du mouvement de l'esprit » (p. 21), mais au contraire, d'être pleinement présent dans le monde et dans le temps. En ce sens, elle ne s'oriente pas vers une quête de divertissement afin de « nous dé-tourner de ce qui est déplaisant et douloureux » (p. 26) pour essayer de ne plus y penser. Basset parle plutôt de la joie comme d'une conscience qui se développe en accueillant « la vie telle qu'elle nous vient » (p. 26).

Enfin la joie passe par un état d'intégration « de tout ce qui constitue la vie terrestre » (p. 27). Intégrer l'ensemble de l'existant, développe une attitude à l'opposé de l'indifférence et de l'exclusion, dans une sorte « d'entêtement à inclure [...] *tout ce que* la vie apporte y compris sous forme de rupture, de dysharmonie, de chaos » (p.21). Selon Basset la joie qui dure serait en elle-même attachement à notre existence terrestre, compatible avec ce qui nous arrive, en confrontant la souffrance « sans fuite et sans fascination » (p. 34) et en l'intégrant, « un peu comme l'organisme prend et métabolise *toute* la nourriture qu'on lui fournit » (p. 32). Faire place à la phénoménologie d'expériences négatives permet selon elle, que le sentiment de plénitude de la joie s'épanouisse « à l'intérieur même du relatif de notre existence la plus personnelle : cette vie est mienne, merveilleusement mienne; elle est mon histoire » (p. 531).

6.2.1.2 La joie comme parcours : vivre-avec, être-avec

Basset souligne que *vivre-avec* est une expérience inscrite en chaque être humain depuis la vie utérine. En effet, comme « le fœtus a fait partie de l'être vivant qu'était sa mère, l'être humain a besoin d'un monde vivant [...] pour pouvoir *s'y retrouver*, au sens littéral » (p. 217). Cependant, dès sa naissance le nouveau-né doit *vivre-en-dehors*¹. La négativité est ainsi constitutive de l'existence, puisque « l'expérience fondatrice, loin d'être celle de la joie, est celle d'une inadéquation de soi à l'existence » (p. 194).

¹ En 1924, O. Rank a publié un livre portant le titre : *Le traumatisme de la naissance*.

La joie est pourtant accessible, par la traversée de ce que Basset appelle une expérience cruciale, une sorte de renaissance de l'individu où se produit l'émergence du « je ». À ce moment là, dit-elle, la personne lutte pour la vie en abondance, celle qui vaut la peine d'être vécue¹ (p. 248), le courage d'exister demandant de dépasser une identité négative, un non-moi porté à son insu (p. 258)². Basset identifie trois temps caractéristiques de la métamorphose : d'abord le temps d'un « souffrir-sans » dans la solitude, puis le temps d'un « souffrir-contre » en réaction à l'autre, enfin le temps d'un « souffrir-avec » qui est compassion, lorsque la personne se voit une ressemblance avec l'autre, vulnérable, comme elle (p. 379). Basset met cependant en garde le lecteur afin d'éviter la confusion entre la reconnaissance de cette ressemblance et une fusion où se produirait une identification : « compatir, c'est souffrir de la souffrance d'autrui, en tant qu'autrui » (p. 392).

C'est à travers ce parcours que Basset affirme qu'un « être-avec » est possible : elle le nomme compassion. « Étymologiquement, la 'com-passion' est l'exact équivalent latin du grec 'sympathie', c'est 'sentir/être affecté/souffrir-avec' » (p. 389). La compassion se reconnaît, dit-elle, dans la manière d'être relié à autrui (p. 331). Elle est le contraire d'un rapport impersonnel, où il s'agit de « faire la charité » à « des » personnes, peu importe qui elles sont; une attitude que Jankélévitch (1986) dénonce comme une « moutonnaire compassion, contagieuse impersonnelle [...] où tous sont comme des pommes dans un sacs » (p. 293). Choisir de se faire proche met au contraire « en relation de vie telle personne avec telle autre, et rien n'est plus personnalisé que cette brusque proximité » (Basset, 2004, p. 404). « Être-avec », signifie passer du générique au particulier dans un rapport de proximité et comme le dit Agamben (1990), passer de « l'être peu importe lequel » à « l'être tel que toute façon il importe » (p. 1).

¹ À cet effet Winnicott (2008) affirme de son côté que « le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue », passe par la prise de conscience de son potentiel de créativité, ce qui colore toute l'attitude portée à la réalité extérieure (p. 127) (*voir en 6.1.1, p. 193*).

² Par exemple, je ne suis pas qu'un dépressif, qu'un personnage anxieux; je ne suis pas qu'un TDAH, (Trouble de Déficit de l'Attention avec Hyperactivité), un TC (Trouble de Comportement); je ne suis pas qu'un pauvre, un malade, un handicapé, un vieux, etc.

Selon Basset il faut le corps de l'autre, son visage, « pour qu'avec cette proximité, [...] nous retrouvions le courage d'exister » (p. 265). C'est aussi dans un rapport d'égalité, qu'ensemble les personnes « découvrent l'une en l'autre la source du courage d'exister » (p. 270), reconnaissant mutuellement leurs lieux de vulnérabilité. Dans cette optique, « être-avec » décuple les forces de vie et ouvre le passage à une joie débordante vécue comme l'accomplissement le plus authentique de l'existence.

6.2.1.3 La joie comme résultat : culmination d'existence

Indépendante des circonstances, la joie qui émerge du lien est, selon l'auteure, « imprenable » parce qu'elle intègre tout le négatif de l'existence, elle se nourrit de l'expérience entière. Elle peut être décrite comme un sentiment d'exister au centuple. Chaque fois il est question de « sentir » la vie en abondance et de réaliser qu'elle est donnée sans que nous l'ayons cherchée. À cet effet, les grecs attestaient déjà cette « expérience d'une joie sans objet apparent, 'sentiment direct ou meilleure perception de soi-même', [...] partout 'culmination d'existence' »¹ (p. 24). Basset souligne que Jankélévitch (1986) décrit la joie en terme d'abondance, une forme d'exultation « jubilante que nous apporte un Plus inexplicable » (p. 257). Simone Weil (1948), quant à elle, la décrit comme étant « la plénitude du *sentiment* du réel » (p. 86). Gilles Tremblay l'entend dans la musique de Messiaen et de Mozart :

Messiaen est proche d'une musique du cosmos, de la nature, des oiseaux en particulier, de la vie et de la joie; il y a une joie fantastique dans sa musique [...] quelque chose de beaucoup plus important que l'expression de ses émotions personnelles [...]. C'est comme Mozart composant un joyeux Aria, alors qu'il a une très mauvaise nouvelle : il exprime la joie fondamentale qui est dans l'existence de la vie elle-même. Cela, je crois, peut intéresser tout le monde (Extraits d'une entrevue à CBC Radio-Canada, Cornfield, 2003, trad. libre).

¹ Basset emprunte ici l'expression de Conzelmann, H. (1969), p. 359.

6.2.2 Passer de la curiosité à l'émerveillement : une reliance au monde

Il y a des jours / où je dis à la raison : / « Et maintenant, laisse-moi voir / tout seul... »
(F. A. Savard, 1975, p. 27).

Dans cette section, nous revenons aux actes proprement dits de *l'art qui relie*. Il est question d'une progression et d'une intensification du regard, passant de l'observation dédiée, habituellement analytique et rationnelle, suivant la logique d'un objectif, à une forme plus englobante du regard, une observation intégratrice du corps aboutissant à un émerveillement qui contribue au sentiment de vivre. Il s'agit de poser ici comment s'actualise progressivement un état de présence par les sens, permettant de donner forme aux éléments visuels sur lesquels se construit collectivement l'Œuvre-édifice.

6.2.2.1 Observer : l'œil avec le corps

Les participants sont invités à plonger dans l'expérience en étant accueillis dans un espace de création clairement établi qui agit comme dispositif de seuil en intégrant des dispositifs d'ouverture et d'ébranlement réjouissant les sens, plus particulièrement la vue. Les participants passent alors au mode de perception et de connaissance qu'apporte le regard. Tout se fait très simplement, comme par évidence, sans de longues explications ; la saisie est directe, immédiate.

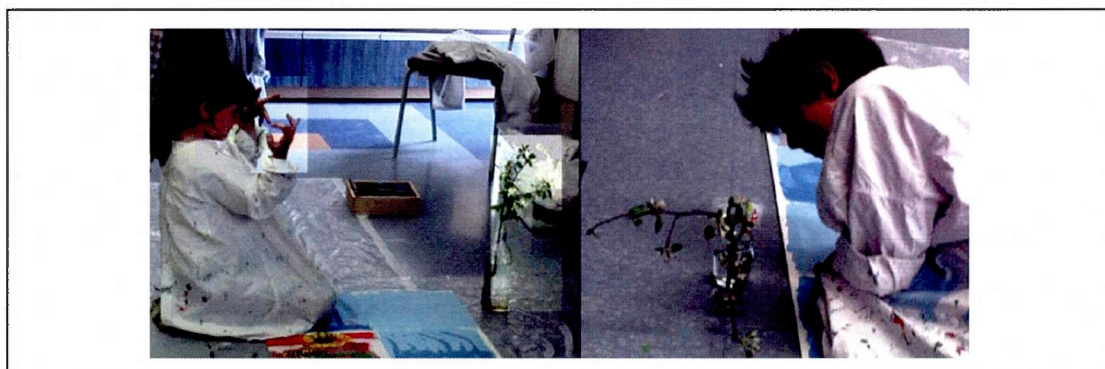


Figure 6.3 Observation par le regard et par le corps, École primaire Girouard, Saint Benoit de Mirabel, 2005.

L'enfant danse la forme de sa branche; ses mains et ses bras deviennent la plante, son corps se déploie. Dessinant dans l'air, imitant la fleur, il joue du virtuel avant d'oser les pinceaux. Il se penche et voit le rythme de la trille à trois pétales, trois sépales, trois feuilles, une valse à trois temps! Une feuille, un rayonnement, des nervures dedans, dehors et des plages de soleil. Cerisier, mélèze et quantité de végétaux réinventés (Journal de bord, 11 mai 2005).

Les participants sont incités à regarder, mais également à toucher, palper, sentir, goûter, écouter. Tous les sens se relient dans un même objectif de saisie, le corps global se faisant observant. Le participant imite les formes qu'il voit, leurs mouvements, il se laisse aller à interpréter le caractère des choses, telles qu'il les perçoit, en intégrant au cœur de l'observation des exercices de danse ou de théâtre, éventuellement de musique. Le travail du regard s'intensifie, la sensibilité s'élargit par l'importance du temps qui est dédié à l'observation et par la variété des approches sensorielles. L'ensemble de cette façon de toucher et d'être touché participe à « l'état chantant » que vivent les participants, tout en réalisant doucement un passage vers le travail de réalisation proprement dit, la seconde étape du processus. Dans l'optique d'une démarche collective, la progression de cette forme d'observation par le corps implique des moments où s'échange le partageable de l'expérimenté. L'œuvre visée et le désir qu'elle suscite incitent à mettre en place une forme de collaboration. Le travail construit ainsi peu à peu un territoire commun entre les participants, nourri du regard de chacun et de ce qui a été librement expérimenté, individuellement et en groupe.

6.2.2.2 Voir : l'œil avec la main

C'est à partir de dessins d'observation où ils peuvent « voir tout seul », que les participants vont poursuivre le mouvement du processus de création, dans cette étape que Valéry appelle « le travail comme danse, comme escrime » (Gingras-Audet, 1986). Les exercices d'observation corporelle précédents sont ainsi complétés et approfondis par la réalisation d'exercices de dessin d'observation, par des esquisses rapides, par des croquis basés sur la réalité, telle qu'elle est perçue devant soi. Il est question de faire coïncider le regard avec la main en « jouant » avec les différents matériaux, outils, niveaux de langage; en expérimentant différentes avenues juste pour le plaisir de découvrir les possibilités. Chaque moment devient une aventure, une expérience de liberté en quelque sorte. Selon Gingras-Audet (1986), Valéry décrit ce moment de « fabrication » de l'œuvre comme un travail dans lequel entre en jeu toutes les ressources de celui qui crée. Lors de ce passage, qui permet une transformation du désordre vers l'unité de l'œuvre, tout sert au but : forces, faiblesse, accidents, étonnements, abondance, pénurie, incertitude, hasard et répétition.

S'exercer au dessin d'observation permet au regard et à la main de coïncider et de décupler leurs habiletés. Il est ici question de regarder d'une certaine façon, à travers le prisme de l'observation projetée dans un croquis; de regarder avec la main en quelque sorte. Je pense à cet effet que regarder quelque chose en s'obligeant à le dessiner, fait voir d'une façon beaucoup plus perspicace. En ce sens, Valéry qui avait à la fois une expérience de l'écriture et du dessin a été en mesure de comparer les deux actions et de mesurer l'impact de regarder en dessinant.

Il y a une immense différence entre voir une chose sans le crayon dans la main et la voir en la dessinant. On s'aperçoit qu'on n'avait jamais vu l'objet, même le plus familier. [...] L'artiste avance, recule, se penche, cligne des yeux, se comporte de tout son corps comme un accessoire de son œil, devient tout entier organe de visée, de pointage, de réglage, de mise au point (Valéry, 1949, p. 57).

Les conditions nécessaires au dessin d'observation sont aisées à rassembler puisqu'il faut simplement un crayon, du papier « du silence, de la tranquillité [...] et puis du temps » (Morency, 1996, p. 80). Ces conditions sont accessibles; elles n'ont pas besoin de budget ni d'une organisation compliquée; l'espace tel qu'il est, riche d'un matériel inspirant, suffit à les établir. Puisque le matériel d'inspiration est dispersé dans l'espace, les participants sont encouragés à se déplacer pour choisir ce qu'ils désirent dessiner. L'organisation est d'une grande facilité car habituellement chacun travaille individuellement, par terre. À genoux, accroupi, allongé à plat ventre, l'observation peut se faire en prenant la position nécessaire à une attention optimale, pour pouvoir mieux dessiner, en suivant les nécessités du moment.



Figure 6.4 Observer. Écoles primaires St Mary's (2005), St Nazaire (2008).

La seule consigne est de respecter la concentration qui règne dans le lieu; elle est indispensable au jeu qui s'y joue, mais surtout elle lui est naturelle. En effet, Winnicott (2008) explique qu'« il ne faut pas oublier que c'est la *préoccupation* qui [le] marque essentiellement » (p. 104). Selon lui, jouer met même le tout petit enfant dans « cet état proche du retrait qu'on retrouve dans la *concentration* des enfants plus grands et des adultes » (p. 105). La personne qui joue est totalement investie dans le monde qu'elle se crée, elle n'apprécie pas être interrompue et elle a besoin qu'on respecte son temps singulier. Selon Winnicott « l'enfant qui joue habite une aire qu'il ne quitte qu'avec difficulté, où il n'admet pas facilement les intrusions » (p. 105).

6.2.2.3 Regarder : être vivant

À l'origine, dans notre propre culture, le regard était relié à la vie elle-même, son absence à la mort. En effet « vivre, pour un ancien Grec ce n'est pas [...] respirer, mais voir [...]. Nous disons aujourd'hui : 'son dernier soupir', ils disaient : 'son dernier regard' » (Debray, 1992, p. 19). Dans cette optique l'action de regarder aurait un impact sur l'être humain, le reliant de façon fondamentale à la vie.

Lors du processus de réalisation de l'œuvre avec les participants, j'observe en effet une certaine transformation du rapport à la vie dans le moment présent, lorsqu'ils dessinent, peignent, sculptent, etc. Quel que soit l'âge et les capacités des participants, la transformation se traduit par une attention; une même concentration se perçoit, parfois renversante. Elle provoque habituellement une surprise et témoigne du surplus de vie qui s'y joue. À cet effet, il est maintenant question de trois différents états de conscience observés de façon récurrente. Il s'agit premièrement de sentir la vie devant soi ; deuxièmement, de se voir soi-même comme organisme vivant ; troisièmement de se savoir un vivant relié à l'univers. Le maître d'œuvre encourage les participants à partager leurs observations, faisant écho à telle ou telle prise de conscience.

La concentration et l'observation qui se vivent lors du travail de réalisation avec les participants apportent habituellement une première prise de conscience : celle de sentir la vie, là devant soi. La personne est ouverte, curieuse, elle embarque dans le projet, lorsque soudain elle se fait dépasser par ce qu'elle examine ; elle lâche l'aspect rationnel et analytique de son observation et devient en quelque sorte éblouie par ce qu'elle découvre. Non seulement elle peut toucher la chose qu'elle regarde, mais elle en devient à son tour touchée. Regarder attentivement fait ainsi passer de la curiosité, qui est la motivation première à agir, à un émerveillement devant les découvertes que l'attention, par le regard, permet de faire. Absorbée, la personne semble alors être hors du temps.

L'exercice de présence à de « petites choses »¹ de la réalité, par la réalisation des croquis d'observation, apporte de façon récurrente une deuxième prise de conscience : celle de se voir soi-même comme organisme vivant. L'émotion de redécouvrir la beauté du monde à travers la moindre de ses parcelles entraîne régulièrement les participants à se sentir vivants ; elle devient visible par la joie qu'ils dégagent. Arendt (2000) parle en terme d'un « pur émerveillement devant le fait d'exister » (p. 136). La forme que le participant réalise, crée elle-même un émerveillement par ce qu'elle relie, entre dedans et dehors ; non pas par ce qu'elle produit ou reproduit mais « par ce qu'elle ouvre et reçoit d'infini actuel » comme le dit Nancy².

Il arrive enfin que cet exercice d'attention partagé avec d'autres, puisse aller jusqu'à un troisième niveau de conscience faisant réaliser aux participants qu'ils partagent un monde commun. Ils découvrent alors certains liens avec leur environnement immédiat, ce que Nancy nomme « un être-avec universel » intégrant « humain, animal, végétal, minéral » (p. 15). C'est ainsi que les petites choses infimes, par leur magie peuvent « réveiller en nous notre tendresse [...] pour le monde » (Arendt, 2000, p. 115). La conscience d'un monde commun ouvrirait alors sur un désir de collaborer à l'évolution humaine et planétaire, dans ce que Dansereau appelle une « solidarité biologique » (Thériault, 2011.). Selon la nature des projets, il arrive que les participants aient ce genre de préoccupations, particulièrement les plus jeunes très conscients de certains enjeux planétaires reliés à l'écologie; il n'est pas long que s'échangent des réflexions à ce sujet.

¹ Arendt (2000) affirme son adhésion aux « petites choses » puisque selon elle, c'est dans les « petites choses » que se cache le mystère de la réalité (p. 115).

² Note prise librement lors de la conférence *TROP. L'art - désir de l'inconditionné* donnée par Jean-Luc Nancy à la Grande Bibliothèque de Montréal (novembre 2005).

6.2.3 Passer du conforme à la singularité : une reliance ontologique

Il est maintenant question de la singularité qui est valorisée dès le commencement du processus de réalisation. D'abord, il s'agit de voir comment la plongée dans la complexité du réel peut être une façon de résister au conformisme environnant. Ensuite, il est question des singularités qui forment l'autonomie de l'Œuvre-édifice.

6.2.3.1 La complexité du réel comme résistance au conforme

Au moment de réaliser les croquis d'observation, aucune définition du dessin n'est donnée pour éviter d'imposer, comme le dit Kohn (1982), « une trame perceptive et intellectuelle sur les phénomènes concrets » (p. 57). L'exercice exige cependant de sortir de ce que nous « pensons » dans un identique factice, de sortir « des abstractions, des prévisions, des croyances et des stéréotypes que tant de gens confondent avec le monde réel » (Maslow, 1972, p. 156). L'exercice demande même pour certains de passer d'« une construction maîtrisée à une réalité qui résiste » (Kohn, 1982, p. 58). En ce sens, Bergson (2006) remarque que l'expérience directe des choses, « pour en retrouver les articulations naturelles, pour approfondir expérimentalement un problème » montre bien que l'esprit marche de surprise en surprise et qu'entre « la réalité concrète et celle que nous aurions reconstruite *a priori*, quelle distance ! » (p. 90).

Les participants retournent à la chose telle qu'ils la perçoivent, tant au niveau de sa matérialité visible, que du sens qu'elle porte ou même de sa matérialité invisible :

les fleurs de printemps se détacheront sur un fond. Un ciel ? Est-ce une surface bleue ? Comment dire les mouvements du vent, des parfums et des nuages, des tempêtes ou du calme, des atomes et de l'univers ? (Journal de bord, 11 mai 2005 ; projet avec des enfants du primaire).

Partant à la découverte des choses, les participants jouent librement avec ce qui arrive au moment présent, sans la pression de « réussir » de beaux dessins. Les expériences et l'audace sont maintenant valorisées. Puisque la caractéristique des personnalités créatrices est la capacité à apprécier « aussi bien ce qui est nouveau, brut, concret, individuel, que ce qui est général, abstrait, catalogué ou classifié » (Maslow, 1972, p. 156), une imprévisibilité s'opère au cœur du processus. Les participants, apprennent à voir par eux-mêmes, à initier des solutions, à se poser les questions, à s'intéresser à des références artistiques. Ils « inventent » des façons de rendre ce qu'ils ont perçu.

Sans un mot, le dispositif entraîne le groupe à s'ouvrir sur des possibilités insoupçonnées au départ, il donne des permissions et des repères de liberté. Les participants se stimulent mutuellement, la liberté de l'un étant contagieuse pour l'ensemble du groupe. Ainsi, les participants sont lancés dans la réalisation active d'une œuvre qui les active en retour, qui agit sur eux en quelque sorte et les transforme.

6.2.3.2 Des singularités comme autonomie de l'Œuvre-édifice

La singularité de chacun se déploie peu à peu, valorisée par le dispositif lui-même. En guise d'exemple, voir devant soi les photos d'une quarantaine d'oiseaux différents, prendre conscience de la variété des formes des becs, des pattes, des corps, apporte une « réflexion » sur la valeur et la richesse des singularités. Nous remarquons comment est surprenante la générosité inventive d'une réalité qui dépasse souvent nos inventions les plus farfelues. Par un effet miroir, une transposition se crée, sans qu'il ne soit besoin d'en parler spécifiquement. La complexité de la réalité devenant emballante, la nôtre, avec sa singularité, est ainsi valorisée.



Figure 6.5 *Temps sur quotidien*, détail du projet : *Tactique et tic tac* (2007).

Réalisé à l'École primaire St-Nazaire, 2e année (Saint-Nazaire), Il est possible de voir ici un exemple de la variété de chacune des représentations; d'avoir une idée de la singularité des travaux, à partir d'un même thème, le cheval, suite à des exercices d'observation, des exercices techniques et des règles de jeu.

C'est ainsi que peu à peu « je suis », passe du verbe suivre, au verbe être. Sans discours, agissant, le regard se transforme et transforme. La pluralité humaine se reconnaissant par « la paradoxale pluralité d'êtres uniques » comme le dit Arendt (1994, p. 232) et s'affirmant ici comme une réalité « réfléchie » par l'Œuvre-édifice, posant ses assises sur la singularité des personnes.

6.2.4 Passer de la performance à l'imperfection : une reliance sociale

Ce que vise la pratique est à l'opposé d'un idéal de pureté, laquelle est aujourd'hui souvent associée à la capacité de performance à court terme, considérée comme supériorité indiscutable. L'imperfection constitutive de *l'art qui relie*, autorise, dès le début du processus, une ouverture à l'« être-avec ». Il est d'abord question de la vulnérabilité qui se dégage des dessins imparfaits. Pour terminer il est question de la puissance de l'œuvre commune s'appuyant sur des dessins fragiles, reliés ensemble.

6.2.4.1 La vulnérabilité : un dessin qui regarde

Les croquis sur lesquels se fonde toute la réalisation, ont une caractéristique : la vulnérabilité. Ils sont humbles et dénotent un contrôle très partiel du langage

employé. D'une part, ils pourraient mettre en doute la possibilité même de l'expression, entendue dans le sens d'une liberté de dire ce que l'on choisit de dire à travers un langage maîtrisé. D'autre part, dans les milieux qui participent aux projets, ce qui est habituellement jugé comme étant un « bon » résultat, est relié à l'habileté d'un rendu quasi réaliste. En ces circonstances les participants prennent le risque d'être jugés, d'avoir « l'air fou » en ayant honte de leurs « mauvais » dessins. De mon côté, je prends aussi le risque professionnel de lâcher prise sur une quelconque image idéalisée ou idéale.

Le maître d'œuvre vise d'autres objectifs qui demandent d'oser s'élancer ensemble vers une liberté du regard. L'imperfection dont il est question plus haut et la vulnérabilité qu'elle entraîne, n'est pas le résultat d'une négligence qui serait reliée à un manque de travail ou d'investissement des personnes, à une organisation bâclée. Bien au contraire, le grand chantier engage tous les acteurs à se dépasser. Les participants ont à plonger dans la chose qui est là et à expérimenter des façons de faire. Ce qui s'exprime à ce moment là, ce sont les choix du regard, l'acuité de l'observation reliée aux gestes d'un dessin maladroit qui regarde plutôt qu'il ne reproduit; c'est également le courage d'exposer une certaine fragilité.

L'imperfection dont il est ici question vise l'intégration du vivant dans l'œuvre, dans toute sa concrétude; intégrer ce qui arrive, en bref tout ce qui nous regarde et ce qu'en d'autres mots, Jankélévitch (1960) décrit lorsqu'il se dit impur, « c'est à dire mélangé, analysable, descriptible à tout moment, en d'autres termes, concret » (quatrième de couverture). La normalité des ratés et des chutes est alors clairement établie au départ, comme faisant partie de la démarche. Dans cette optique, réussir, signifie avancer et oser sans repères, confiants dans le processus, ensemble.

6.2.4.2 Des imperfections reliées comme puissance de l'Œuvre-édifice

Au départ du projet, la singularité est valorisée. Maintenant, c'est au tour des interactions d'être valorisées, par la signification qui émane de la mise en liens des différentes propositions. Ce qui peut être jugé comme une imperfection, que je préfère nommer « la part du gauche », prend alors une toute nouvelle signification, dans le contexte d'une composition. Les propositions, même gauches, se dépassent par l'œuvre commune.

Le dépassement et l'amplitude proviennent de l'ensemble qui relie en composant et qui crée autre chose. Par l'œuvre, la participation individuelle subit une mutation : par la matière de l'œuvre elle-même, de la peinture par exemple, par l'abondance des gestes s'accumulant et par leurs résonnances mutuelles. C'est ainsi que la « part du gauche » des gestes individuels, oblige en quelque sorte à se relier, la puissance naissant de cet être-ensemble. Être forts ensemble, signifie que nous sommes sortis d'une identité bâtie à partir d'une conception d'individus atomisés, séparés et qu'une certaine cohésion s'est construite. À contrario, comme le dit Arendt (1994) : « quiconque [...] s'isole au lieu de prendre part à cette cohésion renonce à la puissance, devient impuissant, si grande que soit sa force, si valables soient ses raisons » (p. 260).

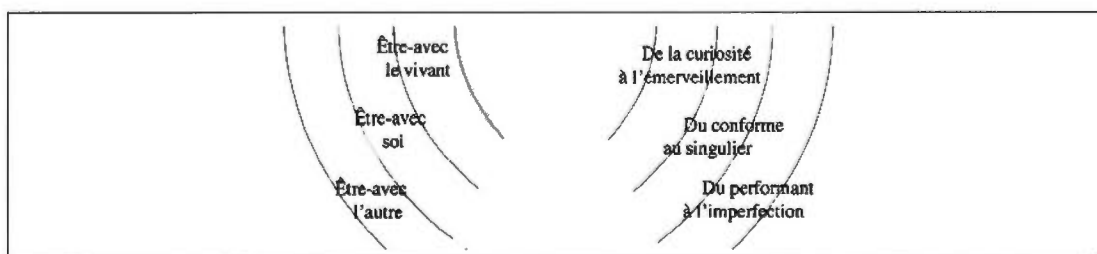


Figure 6.6 « Être-avec », fragments du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

Passages de *l'art qui relie*, effectués lors de la réalisation et qui permettent une *reliance* au monde (Être-avec le vivant), une *reliance* ontologique (Être-avec soi) et une *reliance* sociale (Être-avec l'autre).

6.2.5 Faire œuvre commune

Travailler en partenariat, dans la pratique de l'*art qui relie* demande de réviser certaines façons de jouer nos rôles respectifs. Je dirai qu'il se produit un processus de fécondation. Les rôles se transforment à travers un double mouvement d'action et de fabrication, participants et maître d'œuvre dirigeant la réalisation à tour de rôle, en une sorte de co-dépendance.

6.2.5.1 Dépendance du maître d'œuvre : les participants dirigent

À l'étape de la réalisation avec les participants, le rôle de l'artiste se transforme particulièrement. En effet, le maître d'œuvre devient à son tour vulnérable parce que son travail dépend entièrement des propositions des participants ; elles orientent le contenu visible de l'œuvre, comme *résultat*. Comme le dit le réalisateur Iranien Jafar Panahi dans *In Film Nidst, Ceci n'est pas un film* (2011), « travailler avec des amateurs renverse complètement les rôles puisque ce sont eux qui nous dirigent ». En effet, ne connaissant pas les us et coutumes du métier, « souvent incapables d'en comprendre même le vocabulaire ou les directives qui sont données » (*idem*), les amateurs, ceux que j'appelle les participants, surprennent en « réalisant des choses auxquelles nous n'avions pas pensé » (*idem*).

Plus les participants prennent d'initiatives, plus ils agissent, dans le sens d'Arendt (1994). En fabriquant, ils deviennent acteurs. Osant sortir des clichés et affirmant leur singularité, ils prennent position et exposent leur liberté, en commun. Le don de leur travail pour l'ensemble de l'Œuvre-édifice, contribue à construire une esthétique par les singularités reliées « qui relient » à leur tour.

6.2.5.2 Dépendance des participants : le maître d'œuvre compose

En choisissant de fonctionner en collaboration et de réaliser l'œuvre collectivement, le maître d'œuvre partage le processus de création tout en étant très conscient de l'importance de son rôle, comme autorité. Il y a eu un parcours, un cheminement. Maintenant, pour le passage à l'œuvre, il en porte la responsabilité totale. Il faut convenir d'une direction qui respecte l'intention de l'Œuvre-édifice. Les participants dépendent du rôle de direction que joue le maître d'œuvre à ce moment là, dans la composition globale.

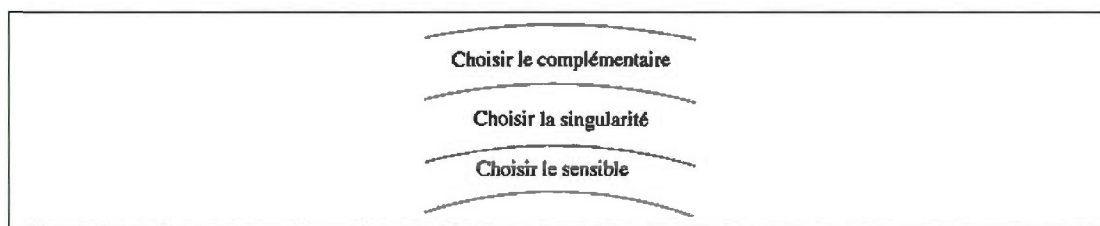


Figure 6.7 « Choisir », fragment du schéma du grand chantier de *l'art qui relie*.

Son rôle consiste maintenant à choisir et à mettre en valeur ce qui est donné par chacun des participants, à rassembler, à organiser. Il travaille avec ce qui arrive, avec ce qui est proposé, dans l'instant. Ayant une vue d'ensemble, il compose avec les mains et les gestes réunis des participants dans ce qui prend forme peu à peu : une sorte d'immense « recueil de poésie » dont le langage est visuel¹.

Le maître d'œuvre sort son « œil périscope » pour sentir et choisir au milieu de la mer des essais, ce qui est indice de sensibilité, trace de singularité et d'originalité, ce qui dans l'œuvre sera le geste nécessaire à l'ensemble, complémentaire. Placer une

¹ L'expression de « recueil de poésie » décrivant de façon juridique l'œuvre réalisée dans le cadre de *l'art qui relie*, vient de maître Normand Tamaro, avocat spécialisé en droits d'auteur, qui l'a utilisé lors d'un atelier, en novembre 2004, portant sur des problématiques soulevées par des pratiques collectives, avec Engrenage Noir et la Société de droits d'auteur en arts visuels, la SODART.

proposition à tel endroit dans une murale, par exemple, met le travail de la personne en lien avec le travail de tel ou tel autre participant, ce qui construit l'œuvre, sa signification, sa forme et son esthétique.

6.2.5.3 L'œuvre des participants

La corporalité de l'œuvre se construit ainsi réellement ensemble, les participants avec le maître d'œuvre, chacun jouant son rôle. Chacun interprète ce qui pourrait se nommer une « partition ouverte », en référence à certaines partitions musicales contemporaines¹ où sont notées des concepts, sortes de règles d'un jeu laissant les instrumentistes libres d'inventer leur partie, en lien ou en concordance spontanée avec les propositions des autres. Étant ici dans une forme d'art de l'espace, plutôt que du temps, il est possible d'introduire un décalage temporel, permettant d'éviter les pièges de « l'instantanéité » et d'envisager indépendamment les rôles de l'artiste « qui relie » et des participants « libres d'inventer leur partie ».

C'est à ce moment là que les participants s'approprient à leur tour le projet, plus précisément le résultat qui devient leur « œuvre », au fur et à mesure de sa réalisation. Progressivement, ils prennent conscience du travail qui se fait, de l'importance de leur rôle dans la fabrication; un enthousiasme est palpable. Dès le début de la section, la réalisation de l'œuvre s'ouvre avec les expressions suivantes : « sentiment d'exister au centuple », « jubilation », « plénitude », « vie en abondance ». Je reconnais ce que nous vivons toujours lors du processus de réalisation de l'œuvre collective. Ces mots correspondent à la joie; ils s'appliquent à ce que je perçois des participants pendant qu'ils sont à l'œuvre, lorsqu'ils la voient terminée et au moment de sa diffusion, lorsqu'elle est offerte à la communauté.

¹ Il serait également possible de référer le terme à ce que Marcel Duchamp nomme « partitions d'événements ou d'actions » et qu'il décrit dans « *Duchamp du signe* » (1994).

Même si de nombreux témoignages reçus durant ces années vont en ce sens, je préfère ici parler en mon nom, car l'objectif de la recherche telle qu'elle a été conçue n'avait pas à procéder au ramassage de données permettant d'étayer ces affirmations en réalisant des entrevues par exemple. Le risque était alors selon moi, de priver les personnes impliquées d'un certain naturel et de fausser les résultats. Les entrevues, lorsqu'il y en a eu, se sont toujours réalisées à posteriori d'une façon spontanée, comme un dialogue nécessaire à ce moment là. Par contre, je dirais qu'une trentaine d'années d'expérience, l'accumulation de documentation et de données recueillies lors de chacun des projets réalisés depuis le début du doctorat en 2003 (voir 2.1.3, p. 40), me donnent la crédibilité pour parler personnellement de ce dont je fus témoin.

La présente section a brossé un portrait de l'acte 6 qui consiste à donner forme à l'Œuvre-édifice, lors de la réalisation de l'œuvre avec les participants. Pour commencer, des repères théoriques éclairent la réalisation avec la notion de joie (Basset, 2004). Ensuite, les participants sont invités à accomplir des « passages » par la démarche de création, c'est à dire à transformer certaines façons de faire ou de voir. Le terme transformer, du latin *trans-formare*, « former » [*formare*] « au delà » [*trans*], signifie faire passer d'une forme à une autre. La première traversée entraîne les participants dans une reliance au monde, les faisant passer de la curiosité à l'émerveillement; la seconde traversée entraîne les participants dans une forme de reliance ontologique, en les faisant passer du conforme au singulier; la troisième traversée les entraîne dans une reliance sociale, en les faisant passer de l'idéologie de performance à l'accueil de l'imperfection comme nécessité pour être-avec et faire-avec. Pour terminer, l'œuvre commune est définie comme processus d'interfécondité rendu possible par la co-dépendance des participants et du maître d'œuvre.



Figure 6.8 Réaliser.

Détail du projet : *Tactique et tic tac* (2007), École primaire St-Nazaire. Peintures murales réalisées avec des enfants du préscolaire (quatre et cinq ans) avec la collaboration de Ludger Dubé, directeur, d'Amélie Fontaine, enseignante et de tout le personnel.

6.3 Acte 7 : Réaliser un événement qui relie

Le chapitre portant sur la réalisation de l'œuvre se termine avec la réalisation d'un événement, l'exposition. À ce moment là, l'œuvre est donnée à la communauté qui prépare alors un événement rassembleur. Le 7^{em} acte consiste ainsi à réaliser l'exposition, le vernissage se concevant comme un événement de clôture festif, célébrant l'aboutissement d'un projet collectif. Je considère l'exposition faisant partie du grand chantier de *l'art qui relie* plutôt que comme exercice de diffusion, tel que le comprend le monde de l'art¹. La première section pose le cadre théorique qui permet de mieux saisir les raisons pour lesquelles le fait de donner l'œuvre, déclenche des liens sociaux. Je m'appuie sur les recherches de Godbout (1995, 2000, 2007) qui pose le don comme générateur de liens. La seconde section éclaire la signification du mot exposition et les implications d'une « mise-en-vue ». La troisième section décrit différentes formes d'expositions réalisées. La quatrième section touche à l'exposition comme interface au « plus-être », à l'exposition comme dispositif entre personnes singulières et un groupe qui les rassemble. La cinquième et dernière section traite de l'événement contextuel et festif qui rassemble la communauté et relie les personnes entre-elles.

6.3.1 Comprendre le don comme lien social

L'œuvre d'art est un don parce que le don, [...] est ce qui nous confirme les uns aux autres que nous ne sommes pas des choses (Jacques T. Godbout, 2007, p. 336).

Le projet s'est construit au départ par des échanges entre les responsables, la communauté et l'artiste, se « donnant » mutuellement la parole. À partir de ces

¹ Le « produit » est donné, l'objet et sa part immatérielle. Si une aura persiste autour de l'œuvre, elle retombe sur le groupe social impliqué, en dehors du système institutionnel de l'art. Ce qui se diffuse plus officiellement est relativement furtif et consiste principalement en une description de projet ou de la pratique de *l'art qui relie*, lors de colloques, dans divers contextes de partage de savoirs, universitaires principalement, parfois aussi scolaires ou communautaires.

multiples dialogues l'artiste « donne » un concept qui va au-delà de la commande de départ. Lors de sa réalisation, les participants « donnent » leur part de création dans l'œuvre collective, les satellites « donnent » de leur temps, le complice « donne » de sa disponibilité (voir 5.1.2, p. 137). Exposer le résultat dans l'espace public est une apothéose. Il est alors « donné » à la communauté qui à son tour « se donne » pour réaliser un événement festif. De nombreux indices montrent ainsi le don comme vecteur de liens parcourant le grand chantier de *l'art qui relie*. La présente section pose le cadre théorique permettant d'éclairer plus particulièrement la signification du don de l'œuvre à la communauté, à partir des théories développées par Godbout qui propose une alternative scientifique et philosophique à l'utilitarisme de la pensée actuelle.

6.3.1.1 Une alternative à l'utilitarisme de la pensée : l'appât du don

Godbout (1995) pose l'hypothèse selon laquelle le désir (*drive*) de donner est aussi important pour comprendre l'espèce humaine que le désir de recevoir; l'« appât du don » aussi puissant ou plus même, que l'« appât du gain » (p. 31). Donner, transmettre, rendre, la compassion et la générosité seraient aussi essentiels que prendre, s'approprier, conserver; que l'envie ou l'égoïsme. En occident, l'allégorie des trois grâces constitue depuis l'antiquité la « figure emblématique des trois moments du don : donner, recevoir, rendre » (p. 33).

L'importance du désir de donner s'expliquerait par une compréhension du don non plus simplement comme système économique, mais comme système de socialité, de rapports humains par excellence. Dans cette optique, le don est symbole, « performateur » des relations de personne à personne et sa circulation dans la société permettrait de la construire. Ainsi, considérer ce qui circule (les biens notamment) comme étant au service du lien, donne une compréhension différente de l'interprétation basée sur un mode d'analyse établi par des économistes, dans une optique marchande.

En guise d'exemple, les mots qui circulent ont d'abord une valeur relationnelle, la première fonction de la parole étant de circuler, d'être donnée et rendue, d'aller et venir. Il serait en effet malséant de réduire la conversation à un simple échange d'informations utilitaires (Godbout, 1995, p. 22). Ce qui se communique déborde du message. Dans cette optique, le rite d'emballage d'un cadeau, comprend d'après Godbout, tout l'esprit du don (p. 56). En effet emballer est un supplément entièrement gratuit et inutile qui déborde du cadeau; cachant ce qui circule, attisant peut-être la curiosité mais signifiant surtout que l'important n'est pas forcément l'objet, mais le lien qu'il symbolise.

6.3.1.2 Caractéristiques des différentes catégories de liens sociaux

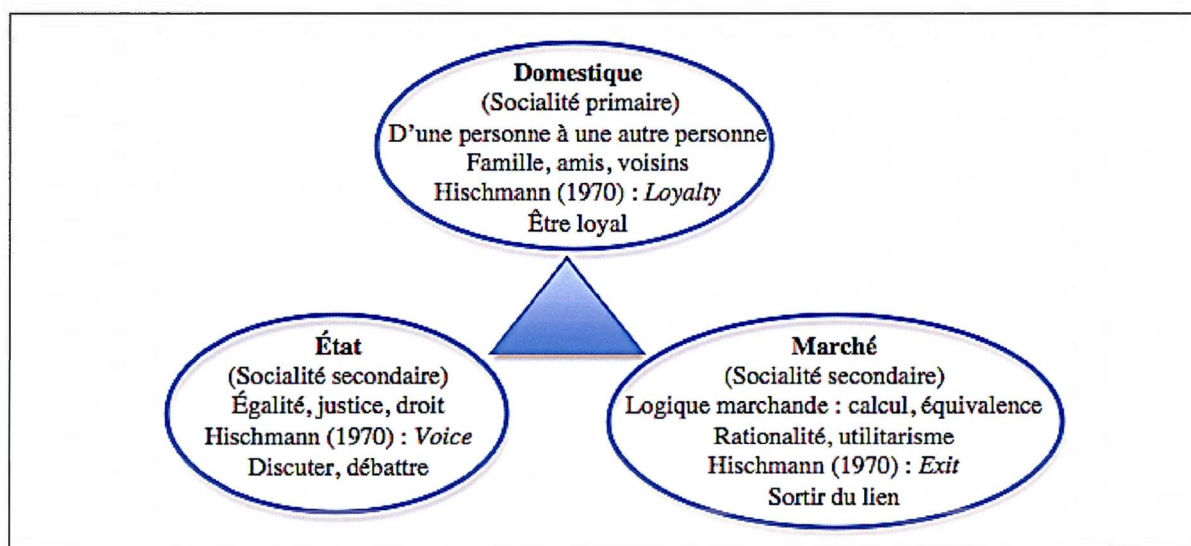


Figure 6.9 Trois catégories de liens sociaux selon Godbout (1995).

Afin de mieux saisir ce dont il est ici question, il importe de s'arrêter aux différentes caractéristiques des liens à travers lesquels les choses et les services circulent, puisqu'elles « donnent sens à ce qui circule » (Godbout, 1995, p. 38). La figure 6.9 représente trois catégories de liens sociaux, de circulation des « choses », telles qu'établies par Godbout. Il s'appuie notamment sur la recherche des sociologues de l'École de Chicago qui distinguent les rapports sociaux en socialité

primaire et en socialité secondaire. La socialité primaire correspond aux relations de personne à personne qui sont créées par exemple avec la famille, les voisins, les amis. La socialité secondaire correspond aux relations avec le marché et avec l'état.

Le lien domestique (socialité primaire) se fonde sur le don qui est un acte gratuit, le travail n'y étant pas payé. En circulant, le don apporte un support affectif, de l'amour, de la sécurité. Les services sont rendus et se transmettent de génération en génération. Cette forme de lien basée sur le don peut paraître extravagance, puisqu'elle déborde au-delà de ce qui est dû ou utile, au-delà des règles. Incontrôlable, elle crée des surprises, dépassant toute prévision. On y joue une sorte de bénévolat non encadré, puisqu'un système de don a implicitement des caractéristiques de spontanéité. Dans cette optique chacun a la conviction qu'il « reçoit plus qu'il ne donne ». À l'inverse, la logique marchande environnante se base sur de l'équivalence et du calcul, et chacun a la perception qu'il donne « à l'autre plus qu'il ne reçoit » (1995, p. 49).

Le lien avec l'état (socialité secondaire) se fonde sur le droit. Il permet quant à lui de considérer les personnes comme étant égales dans leur dignité. Cette forme de lien permet de diminuer l'injustice. Ici, le droit supprime le don et les normes qui sont établies permettent son application. Le professionnel d'état domine car il détient une vérité considérée supérieure à celle de « l'utilisateur », habituellement anonyme. Ce lien libère le réseau premier de certaines de ses obligations. Il permet également de faire des dons à des inconnus, par exemple : le don d'organe, le don de sang (Godbout, 1995).

De son côté, le lien marchand (socialité secondaire) s'inscrit dans une rationalité dominée par le calcul et le contrôle, ayant comme objectifs une efficacité des échanges. La valeur est ici quantitative en fonction d'une équivalence monétaire. Le lien marchand

a la caractéristique de pouvoir être facilement rompu; la sortie d'un tel rapport étant silencieuse, sans prise de parole. Afin d'établir son fonctionnement, une socialité marchande délie en quelque sorte. Elle crée en effet une distance entre les personnes concernées par un même produit. En guise d'exemple, comme l'écrit Godbout (2007) « la compétence des producteurs a été réduite et transférée a un intermédiaire qui contrôle le produit » (p. 334). Elle délie également au niveau temporel, générationnel et historique, puisque les cultures des communautés sont ignorées, quand elles ne sont pas même détournées. En effet, « le marché a besoin de dépecer les cultures locales pour [en] faire circuler [les biens] dans le monde entier » (p. 336).

Nous voyons ainsi que les différentes socialités créent chacune des rapports différents entre « donneurs » et « receveurs ». Comme l'explique Godbout (1995), on s'adresse à la personne de façon différente dans des rapports régis par le lien lui-même plutôt que par des normes ou des intérêts qui lui sont extérieurs (p. 106).

6.3.1.3 Le don comme lien social d'importance

Le don introduit également une chaîne temporelle de socialité entre les personnes. Le don comme rapport privilégié de la socialité domestique, provoque d'une part une forme de « transmutation d'un étranger en familier » par la formation des nouvelles générations. Ce phénomène contribue à construire la société, en lui donnant l'occasion de se perpétuer, par l'ouverture de l'espace de la famille qui se renouvelle « en renouvelant l'alliance à chaque 'génération' ». On trouve donc l'étranger au lieu où on l'attendait le moins : au cœur des rapports personnels, comme fondement de la sphère domestique elle-même » (Godbout, 1995, p. 46). D'autre part, en donnant de l'importance aux personnes, le don comme rapport de la socialité domestique, met en valeur le processus de production lui-même, perçu comme un temps social relationnel permettant d'établir des liens entre le produit et le producteur (p. 122).

Godbout (1995) pose des liens entre le système de don et le travail de l'artiste. Il remarque notamment que « l'art actuel tend à laisser des traces de son cheminement dans l'œuvre terminée » (p. 123), mettant ainsi en valeur les personnes ayant contribué à « l'objet » réalisé et en valeur le temps même du processus de travail. Dans le travail de création, il observe également la présence de ce qu'il appelle un « supplément » qui circule, quelque soit le nom qu'on lui donne : émotion esthétique, beauté, sens. Et ce supplément n'a pas d'équivalent monétaire, l'argent étant alors « toujours un véhicule insuffisant » (p. 124). Sans ce « supplément » l'œuvre ne serait alors qu'un « produit », une marchandise comme les autres, facilement évaluable.

Godbout montre enfin les contradiction d'une société qui affirme que chaque personne est unique et qui dans un même souffle tend systématiquement à supprimer les liens sociaux primaires par lesquels les personnes affirment et créent leur unicité, au profit de liens secondaires abstraits qui rendent les individus interchangeables et anonymes (p. 32). Le réseau des relations interpersonnelles cimenté par le don et l'entraide est, selon Godbout, historiquement pourtant le seul qui permette de survivre dans un monde en folie, lorsque la socialité secondaire se défait.

6.3.2 Exposer : une « mise-en-vue »

Donner une œuvre d'art visuel, c'est non seulement donner un objet mais également donner à voir. Une « image » qui est exposée dans la communauté, invite chacun à s'arrêter pour voir, elle donne l'occasion de vivre une expérience sensible particulière, par le regard. Dans le sens grec du « voir » comme « vivre », toute image nous reliait à la vie. Ce qu'on appelait d'ailleurs *imago*¹ à l'époque, était le moulage en cire qui était fait sur le visage d'un mort. En Égypte, les portraits des personnes

¹ Pour la psychanalyse le mot *imago* prend un autre sens. Il signifie la représentation inconsciente d'une personne, une projection imaginaire qui oriente ses relations avec autrui.

décédées étaient intégrés à leurs momies respectives, lesquelles étaient sorties lors des fêtes pour inviter les morts aux célébrations (Bailly, 1997). Plus qu'une représentation du disparu, l'*imago* était un moyen de le rendre réel et présent avec les vivants. En donnant à voir, l'image donne à vivre, ayant alors une fonction symbolique puissante. Si elle fait du bien, c'est qu'elle fait du lien.

Exposer, signifie ce qui est « posé en dehors », ex-posé; du latin *exponere* « mettre à la vue de, dire, présenter, expliquer, mettre à la merci de ». En ce sens, lors de l'exposition du résultat du travail de création, la « mise en vue » engage ceux-là même qui ont participé à la construction de l'œuvre. D'une certaine façon, ils s'exposent à leur tour à l'appréciation de leur communauté qui attend ce moment avec impatience. Ce qui est exposé se risque ainsi à être « sous le regard » des autres et, par le fait même, prend position. Une « mise en vue », comme l'écrit Ardenne (2008), sous-tend le caractère politique de l'exposition qui dépasse la communauté impliquée pour agir globalement au cœur des enjeux sociaux. Par les choix effectués, c'est aussi la manière d'exposer qui prend position. Dans le cas qui nous concerne, le choix est de donner à voir, de rendre public, de publiciser en quelque sorte cette réalisation collective, comme œuvre d'art singulière, réalisée de telle façon, avec telles personnes et dans tel milieu; il s'agit également de l'exposer là, dans l'espace social public, en ce lieu particulier et significatif, plutôt qu'ailleurs.

Une « auto-exposition » se met progressivement en place; une auto-organisation¹ de l'artiste avec la communauté, qui pourrait s'associer à ce qu'Ardenne (2008) décrit comme étant une façon d'établir un « contre-sens de l'assujettissement ». Le choix d'auto-exposition dans le milieu, inhérents à *l'art qui relie*, est porté par une intention,

¹ Cette auto-exposition se situe dans une mouvance opérée par de nombreux artistes qui ont réalisés, selon Ardenne (2008), « des contournements pionniers de l'impé-ri-um muséographique institutionnel », dans le sillage de Courbet et Manet : « impressionnistes (chez Nadar, boulevard des Capucines, en 1873), futuristes (l'exposition itinérante de 1912) puis dadaïstes (Dada Messe, 1920) » (p. 4).

celle de garder la logique du processus. L'orientation prise au départ des différents projets trouve son sens en se situant dans des contextes de vie précis d'une part et d'autre part, en agissant directement avec les personnes qui s'impliquent, qui participent. En choisissant d'exposer *in situ*, la pratique assume les décalages qu'elle porte intrinsèquement et qu'elle provoque par rapport aux institutions, à la fois celles de l'art et celles de la communauté en question.

Dans le contexte de la pratique, l'exposition de ce qu'Ardenne nomme *outside art*¹ se vit ainsi tout naturellement comme la poursuite du projet, comme la progression du processus de création, élargissant la participation à de nouveaux acteurs ayant des rôles dans la réalisation du « vernissage » de l'exposition. Du point de vue des acteurs de la communauté, il s'agirait plutôt d'une forme retrouvée d'*inside art*.

6.3.3 Réaliser l'exposition

Le projet est terminé. Il aboutit à des résultats. Il s'agit maintenant de l'exposer devant l'ensemble de la communauté, dans l'espace déterminé au départ du projet, lors de la commande. J'en assure alors l'installation proprement dite, afin de respecter des paramètres à la fois esthétiques et sécuritaires. Cette tâche est partagée avec les responsables afin de pouvoir être soutenue par des spécialistes du milieu qui en connaissent et respectent les règles. À cet effet, le choix d'exposer dans un espace public où la réception d'œuvres n'est pas prévue, demande une vigilance accrue.

L'exposition consiste non seulement à montrer l'objet, le résultat du travail de création, mais aussi à faire voir des traces du processus d'« être à l'œuvre » : la puissance de l'expérience vécue et l'ampleur du travail accompli. La documentation

¹ Dans la perspective contextuelle de l'art, Ardenne parle en terme d'*outside art* (2002, 2008) pour désigner, à la suite de *Fluxus*, une exposition qui s'installe dans les lieux de vie.

de la démarche permet de récupérer de nombreux « restes » parmi lesquels sont choisis des éléments qui retracent des bribes du parcours. Des écrits, des échanges courriels, des croquis, des recherches, des essais techniques, des esquisses préparatoires explorant matières et concepts, des photos ou des vidéos complètent ainsi l'exposition.

L'exposition permet enfin de donner un écho à l'« œuvre d'être » qui s'est construite durant tout le processus de création et qui produit une « résonnance » particulièrement perceptible lors de l'événement festif rassemblant la communauté. Le travail de création et le don de l'œuvre qui s'expose dans un espace partagé contribuent à produire la « résonnance » dont il est ici question. De la même façon que Valéry affirme que l'œuvre construit celui qui la crée, Godbout parle de « retour » pour le donateur en terme de construction de soi : « le plus étonnant est la transformation induite chez le donateur » (p. 140).

6.3.4 Réaliser : l'exposition comme interface au « plus-être »

L'exposition devient en quelque sorte une interface, c'est à dire, un « dispositif qui permet l'échange d'information entre deux systèmes ». En effet, face à l'œuvre se produit une forme de joie profonde qui touche directement à l'identité des personnes, une forme de « résonnance » subtile comme les harmoniques produites par un son particulier. D'une part, l'imprévisibilité du résultat renverse les perspectives et déclenche une joie rieuse qui se décline sur plusieurs modes. Empreinte d'humour, la joie est aussi empreinte d'une certaine gravité, ancrée dans la réalité d'une liberté agie et la conscience d'un « plus-être ».

6.3.4.1 Un « savoir joyeux », la résonnance face à l'œuvre

L'intention de la pratique est d'entraîner vers ce que Trémeau (2011) appelle un « savoir joyeux » (p. 6) à travers une œuvre empreinte de la vie d'un monde réel, concret.

Le « savoir joyeux » est à l'opposé de ce que Trémeau dénonce comme étant une « complaisance mélancolique » (p. 5) : une forme de rapport sentimental au passé qui s'exclut de la vie présente. Ce « savoir joyeux » se construit à la fois par la manière d'être à l'œuvre et par ce que l'exposition dévoile de la dignité de chaque personne et du potentiel du groupe.

Par l'objet réalisé, l'œuvre pose « sous le regard » une part identitaire du groupe et des personnes singulières. La « mise-en vue » prend position, elle participe à un supplément qui circule. Sans ambiguïté, elle met face aux capacités singulières de chaque individu et aux possibilités d'un agir en commun, dit autrement face à la puissance de la personne lorsqu'elle se relie aux autres. Accrochée au mur, l'œuvre diffuse ainsi subtilement ce qu'elle porte. Elle répète tous les jours, une certaine beauté de chacune des personnes ayant participé à sa réalisation, changeant parfois leurs positions dans le regard des autres. Comme le dit Didi-Huberman (1992), alors même que « l'objet ne donne rien d'autre à voir au-delà de lui : que sa forme, sa couleur, sa matérialité propre. L'homme est bien là dans la simple présentation de l'œuvre, dans le face à face qu'elle nous impose » (p. 93). Le face à face avec l'œuvre, se pose « devant nous avec la force visuelle d'une dimension qui nous regarde – nous concerne et, indiciairement, nous ressemble » (p. 93) et permet au résultat d'agir.

Ainsi, le travail collectif exposé devient une fenêtre permettant de regarder à la fois chacune des personnes qui ont participé à sa création et l'institution (scolaire, communautaire, etc.) qui a osé entreprendre le projet. En effet, les membres de la communauté savent pertinemment qui a réalisé concrètement telle partie de l'œuvre. Ici rien n'est anonyme puisqu'ils connaissent les participants. Identifiant le travail d'un des leurs, ils le pointent fièrement dans l'ensemble. En plus de ne pas être anonyme, ce travail n'est pas isolé, il porte la marque du groupe. Il s'insère en effet dans un environnement social; il prend racine dans les

familles, le quartier, le village et les institutions. Le projet *Tempête*, réalisé en 2000 dans un quartier défavorisé de Montréal (École primaire Champlain), a permis de prendre conscience de l'impact de tels projets sur les participants et de son importance dans la communauté.

La qualité de l'œuvre a permis de donner une grande fierté aux enfants, aux parents et, selon les affirmations du professeur, au quartier sur du long terme¹. L'avantage des arts visuels, m'expliqua-t-elle, c'est justement la présence des œuvres dans l'espace et dans le temps, ce qui dans ce contexte précis, permet de développer une estime de soi, qui s'accroît à la manière d'un martèlement répétitif : à travers la valeur de l'œuvre, se dévoile celle des [participants et] celle de leur milieu de vie. Ces enfants en effet, qui avaient du mal à croire en leurs capacités positives, se voyaient, à répétition, chaque fois qu'ils repassaient en face de l'œuvre, encouragés et gratifiés, voir « accusés » d'un succès (Tremblay, 2002, p. 66).

6.3.4.2 De l'inattendu au rire

Mettant en perspective, l'exposition crée un « effet d'étrangeté »² permettant de voir autrement. La surprise provoquée par l'exposition, l'inattendu qui s'étale devant soi déclenche une forme d'humour, un rire intérieur, de la joie. L'audace d'une telle affirmation s'appuie sur la récurrence de l'effet de surprise, de la joie qui l'accompagne. Généralement, les personnes de la communauté sont renversées car elles ne s'attendent pas à ce résultat qui dépasse tout ce qui était projeté et imaginé par les divers protagonistes du milieu. La communauté a l'occasion de prendre conscience de son potentiel, à travers l'envergure de ce qui a été construit

¹ Les commentaires recueillis lors de projets semblables par l'enseignante Blanche Campeau, s'étalèrent sur plusieurs années. Voici quelques exemples de ce qu'elle me rapporta alors : « C'est mon grand frère qui a fait ça » : fierté dans la famille. « C'est peint par ma petite voisine » : fierté dans le réseau social du quartier. « Viens voir ce que j'ai fait au primaire ! » : fierté dans la durée.

² Je rappelle qu'en créant une « distanciation » ou « effet d'étrangeté » (*verfremdung*), l'objectif de Brecht (1972) est de rendre le spectateur plus libre en créant de la distance par de l'insolite. Le public prend du recul pour « voir » et se situer en ravivant sa capacité critique (Voir 5.3.1.1, p. 166).

collectivement. Les réactions d'une intervenante communautaire et de deux enseignantes du primaire en témoignent¹.

« Ça a changé le regard des parents sur leurs enfants ».

« I was n't sure about this project at the beginning. I can't believe how nice they are ».

« Je pense que c'est une expérience très enrichissante qui va leur rester en tête très longtemps, qui va les marquer. On pensait pas que ça donnerait ça. C'était inimaginable, on ne pensait pas que ça donnerait ça. Je recommencerais demain matin s'il fallait » (Extraits de la vidéo : *Lettre à Pierre*, 2010).

Le sentiment de « jouer un tour » vécu lors de la conception de certains dispositifs de création, revient en force au moment d'exposer le résultat. Ce dernier déjoue, il provoque non seulement de la surprise mais il instaure de multiples décalages qui correspondent à l'esprit *trickster*, décrit par Uzel (2009), comme une sorte de jeu « de déplacement des objets sur la frontière de l'art et du non-art, jeu empreint à la fois d'humour et de gravité » (p. 1).

6.3.4.3 De la liberté à la gravité

Complémentaire à la joie dont il est question plus haut, s'installe en effet une joie empreinte de gravité. Les possibilités « diffuses » d'une liberté individuelle et collective qui s'expose, s'accompagnent d'un sentiment de responsabilité. L'œuvre comme objet résultant d'un travail crée une distance qui permet de voir autrement. La gravité provient de ce que produit le renversement des perspectives : une prise de conscience au niveau de la dignité fondamentale de la personne humaine. En effet, « donner » à voir son travail, c'est en quelque sorte prendre la parole. On retrouve un engagement dans ce que l'œuvre donne à voir et dans ce qu'elle appelle comme liens. L'image qu'on fait est un choix, une

¹ Il s'agit respectivement des témoignages de Lucie Tremblay, intervenante au centre de Réadaptation en déficience intellectuelle de la vallée du Richelieu (CRDI), dans son allocution lors du XVe colloque organisé par l'Institut québécois de la déficience intellectuelle, (2004, Québec), d'Amanda Munzar (1^{ère} année) et d'Anne-Marie Cloutier (2^{ème} année) de l'école primaire Ste Mary's (2005, Longueuil).

orientation, un appel à créer des liens précis, un regard que l'on pose. Ainsi, ce que l'on donne à voir nous regarde, nous renvoyant à ce qui nous concerne.

« Dire », être acteur et auteur, c'est acquérir une possibilité d'agir et une certaine autorité. Cela rejoint la pensée pédagogique de Freire (1997) pour lequel « exister humainement, c'est *dire* le monde, c'est le modifier » (p. 217)¹. Récupérer l'espace, « écrire » les murs, les peindre, sont des actions de transformation de l'espace public; la réappropriation démocratique des lieux devient ainsi un repère métaphorique. La capacité de poser ensemble des gestes de création, d'utiliser son corps, ses mains, peut être vécue comme une « émancipation » collective, un engagement concret et libre.

Dans cette perspective, comme l'écrit Taylor (2000), « je suis libre, non pas dans la mesure où je suis juridiquement autonome ou socialement indépendant, mais au fur et à mesure que je suis aimé »². Freire précise à cet effet qu'il ne s'agit pas de sentimentalité, mais d'un acte de courage consistant à se compromettre. La liberté dont il est ici question se fonde sur une capacité à travailler ensemble, et à vivre en quelque sorte l'engagement dont parle Freire. On retrouve cette même idée dans les paroles de cet artiste, travailleur des *favelas* de Rio de Janeiro, dont le témoignage est cité par Dansereau.

Nous résistons, c'est ça, pas à pas nous résistons. L'objectif de base c'est que tous puissent survivre avec dignité, à travers l'art si possible. Je pense que dans le groupe nous avons un point de référence très important, nous récupérons l'amour (Dansereau, 2001; propos tirés du film *Quelques raisons d'espérer*).

La résistance dont il est ici question, se réalise à travers l'art, pas autrement. Elle se réalise à travers un processus de création partagé qui apporte à la personne un

¹ À l'opposé de la « pédagogie de l'écriture », la « pédagogie de la lecture », réduit la personne à écouter et lire ce que d'autres ont à lui dire, éventuellement à « lire les instructions » (Taylor, 2000, p.3).

² En anglais, *freedom* vient du sanskrit *priya* qui veut dire aimé et d'où vient le mot *friend* (*freund* en allemand) : l'ami, celui qui est aimé.

sentiment de dignité, quelques soient ses conditions d'existence. La joie qui résulte de ce jeu partagé « empreint d'humour et de gravité » (Uzel, 2009, p. 1) traversant un processus de création, inprogrammable par nature, construit un « plus-être » déployant une identité de la personne reliée « avec » les autres. En ce sens, Ardenne (2002) souligne ce que produit l'action d'un tel processus de création, ouvert par nature :

« par définition, c'est un défi au programme, au prévisible et, en tant que tel, un facteur d'enrichissement ou d'élargissement de la réalité. Un art « processuel », par extension, est une création qui féconde l'instant autant qu'elle est fécondée par lui [...], cet imprévisible, écrit encore Stephen Wright, qui « désigne le moment où par l'action *on produit de l'être* »¹ (p. 52).

Quand tous les acteurs se rassemblent autour de l'œuvre exposée, le « plus-être » devient visible à son tour. Partagé, un sentiment de fierté est perceptible, émanant autant des participants que de l'ensemble de la communauté; il resplendit, dans le sens latin de *resplendere* : renvoyer de la clarté, reluire.

6.3.5 Rassembler, un événement contextuel et festif *qui relie*

L'exposition entraîne la réalisation d'un événement rassembleur festif. Exposée dans l'espace public, l'œuvre est donnée à l'ensemble de la communauté. Elle appelle en quelque sorte une forme de contre-don et provoque « le désir (*drive*) de donner » dont parle Godbout (1995, p. 31). Une dynamique du lien s'établit ainsi, permettant à de nouveaux acteurs de s'impliquer à leur tour : personnes engagées dans l'organisme, bénévoles, familles des participants, amis, etc. Lors du processus de conception, d'élaboration et d'organisation de l'événement, les acteurs tissent entre eux des liens de collaboration, des connivences, des amitiés. Ils s'approprient la suite du processus, étant responsables des choix concernant ce qui devient « leur » événement. Au niveau processuel, une partie de l'œuvre du grand chantier de *l'art qui relie* devient ainsi réellement la leur.

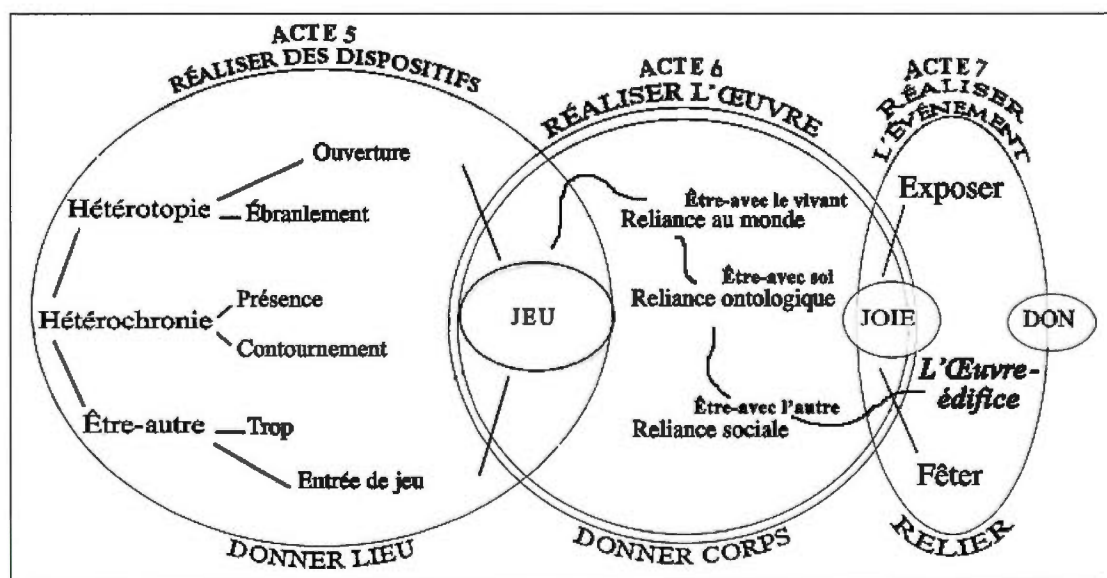
¹ Wright, « Le dés-cœuvrement de l'art », in *Mouvements*, #17, sept-oct. 2001, p. 9.

Bien que le « résultat » et les « restes » du cheminement de création soient les témoins majeurs du parcours, raconter l'aventure telle qu'elle fut vécue, devient l'occasion d'une prise de parole. Les discours prennent parfois des directions imprévues, intégrant les préoccupations du milieu, les intérêts, l'histoire et l'expérience de la communauté. N'ayant à prime abord que très peu de liens directs avec le projet de création en lui-même, ils l'« informent » en quelque sorte; ils en pointent le sens et y réfèrent comme témoin d'un nouvel élan possible. Quelques soient les discours, quelque chose du processus de création s'est infiltré. Les personnes ayant participé au grand chantier et l'ensemble du milieu sont marqués ; l'œuvre poursuit son travail. À cette étape, la communauté vit un moment d'unité. Le réseau des relations a été cimenté par le don et par l'entraide de tous ceux qui ont participé au projet. Un sentiment d'appartenance vis à vis de l'œuvre est palpable, ils s'y reconnaissent. Maintenant, l'œuvre est celle de toute la communauté.

De moins en moins indispensable, à cette étape du processus événementiel, je deviens discrète, prenant la place à laquelle on me convie¹. Si je parle, c'est à partir du point de vue de l'artiste engagée professionnellement. Le discours porte alors sur la pratique de *l'art qui relie* et sur l'œuvre, objet visible et traces invisibles d'un processus de *reliance*. L'ensemble de la communauté s'étant complètement réapproprié le projet, je peux maintenant repartir, ailleurs. Les liens tissés entre nous restent cependant précieux et solides; ils seront éventuellement réactivés lorsque l'occasion se présentera.

Nous avons vu dans la présente section, comment le don crée du lien social (Godbout, 1995, 2000, 2007), ce qui permet de mieux saisir le 7^e acte : l'engagement de la communauté à réaliser un événement de clôture autour de l'exposition de l'œuvre.

¹ Mon rôle est terminé, ma présence n'est plus nécessaire. Il n'est pas de mon ressort de poursuivre, de me mêler de ce qui leur appartient. Les personnes engagées et présentes dans le milieu, profitent des circonstances favorables pour entraîner le groupe plus loin, selon leurs objectifs.

6.4 Synthèse du chapitre VI : les actes de réalisation dans *l'art qui relie*Figure 6.10 Réaliser une œuvre de *l'art qui relie*, actes 5, 6 et 7.

Le schéma ci-dessus fait une synthèse du chapitre VI. Il représente les trois actes qui permettent la réalisation de l'Œuvre-édifice lors du grand chantier de *l'art qui relie*. Les actes 5, 6 et 7 s'enchaînent et s'entrecroisent dans un même élan, le maître d'œuvre entraînant des néophytes dans l'aventure d'un processus de création.

L'acte 5 met en place des dispositifs établissant le « jeu » de réalisation de l'œuvre. L'acte 6 donner corps à l'œuvre établissant la « joie » présente lors de tout le processus, culminant à l'acte 7. L'acte 7 réalise un événement de clôture. Il établit le « don » comme lien social. Tout en tant plus visibles lors de certains actes, « jeu », « joie » et « don » parcourent l'ensemble du processus. Le schéma montre également le temps consacré à chacun des actes, les trois ellipses étant de largeur différente. Réaliser des dispositifs prend la majeure partie du temps. Réaliser l'œuvre est un moment précisément fixé à l'avance variant selon le nombre d'animations prévues. Réaliser un événement intense ne dure jamais longtemps.

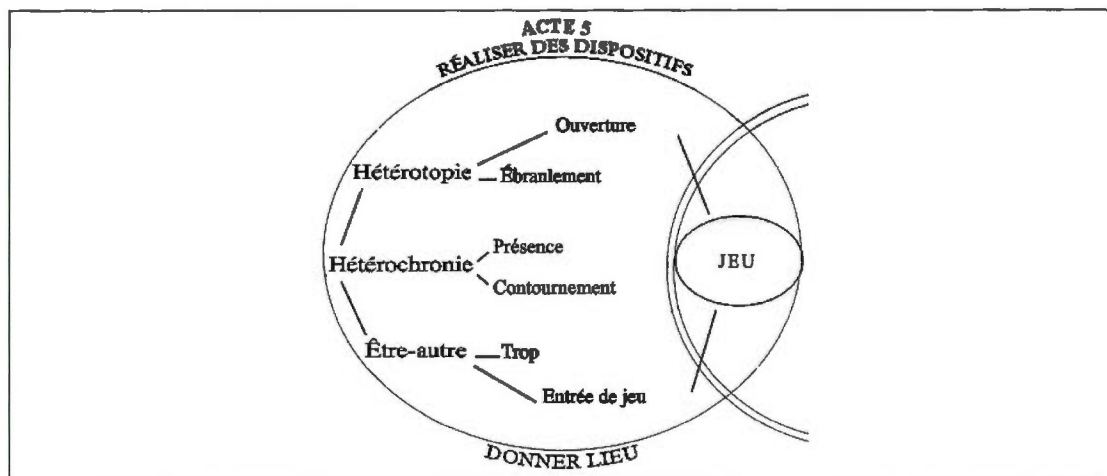


Figure 6.11 Acte 5, fragment du schéma : Réaliser une œuvre de *l'art qui relie*.

L'ellipse de gauche, correspond au cinquième acte de la pratique; elle représente la réalisation de dispositifs qui permettent de donner lieu à l'œuvre. Les dispositifs mettent en place des stratagèmes de motivation et d'infiltration du système impliqué, permettant aux participants d'entrer dans l'expérience. Les dispositifs se divisent en trois catégories touchant à l'espace (hétérotopie), au temps (hétérochronie) et à la personne (être-autre). D'une part il s'agit de mettre en place une « Hétérotopie », par une « installation d'ateliers in situ » comprenant deux dispositifs. Le premier est un dispositif d'« Ouverture » qui réjouit les participants et provoque une forme d'enchantement, par les sens; le second est un dispositif d'« Ébranlement » qui surprend et déclenche une irrépressible curiosité. D'autre part il s'agit de permettre au participant d'« Être-autre » par la réalisation de deux dispositifs. Le premier, un dispositif du « Trop » provoque l'engagement des participants; le second, un dispositif d'« Entrée de jeu », aide les participants à littéralement se changer, ce qui leur donne le courage d'entrer dans le jeu. Enfin une « Hétérochronie » est mise en place par deux dispositifs reliés au temps. Le premier, un dispositif de « Présence » permet de vivre le temps « suspendu » que demande la création; le second, un dispositif de « Contournement » transforme le temps chronométré habituel en durée. Ensemble, les dispositifs convoquent le jeu; ils en établissent les règles.

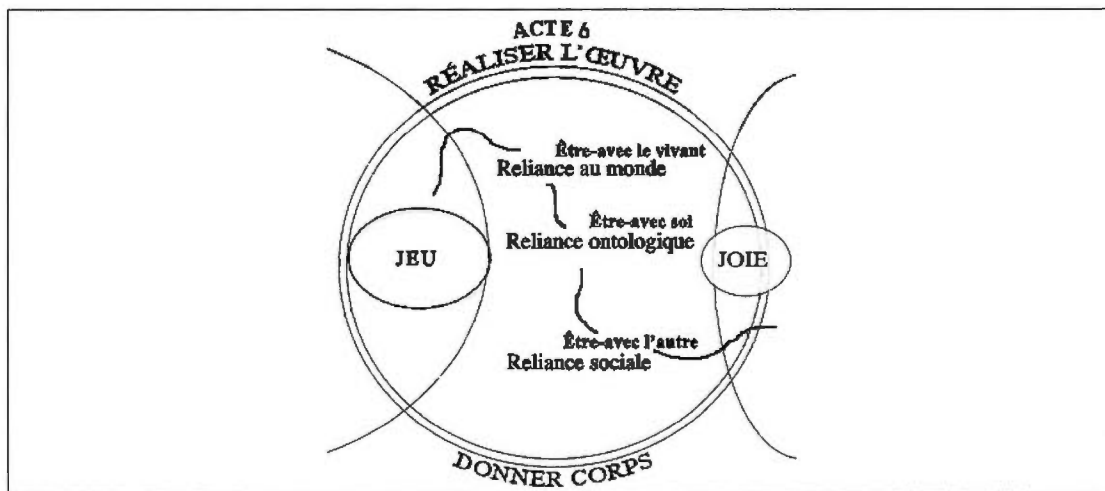


Figure 6.12 Acte 6, fragment du schéma : Réaliser une œuvre de *l'art qui relie*.

L'ellipse du milieu correspond au sixième acte de la pratique; elle représente le moment central du projet, lorsque les différents acteurs réalisent l'œuvre, lorsqu'ils lui donnent corps et par le fait même réalisent l'Œuvre-édifice à travers le grand chantier de *l'art qui relie*. De gauche à droite du cercle on peut voir un parcours du « Jeu » à la « Joie » portant l'imprévisibilité d'un processus de création. C'est par le jeu que les participants entrent dans l'acte 6 et qu'ils y restent; c'est la joie qui caractérise l'acte 6, tant au niveau de sa dynamique que de son aboutissement.

De haut en bas sont indiqués les trois passages que traversent les participants afin que l'œuvre collective puisse être composée; ils correspondent à des niveaux de reliance. Il s'agit d'abord de réaliser un passage de la curiosité à l'émerveillement. Le plaisir d'« Être-avec le vivant », crée une forme de reliance au monde. Il s'agit ensuite de réaliser un passage du conforme au singulier. S'autorisant à « Être-avec soi » en étant elle-même, la personne vit une forme de reliance ontologique. Enfin il s'agit de réaliser un passage de la performance à l'imperfection. Pour l'envergure du projet chacun a besoin d'« Être-avec l'autre ». Il se vit alors une forme de reliance sociale où le travail de chacun, quel qu'il soit, devient nécessaire dans l'optique d'une composition globale.

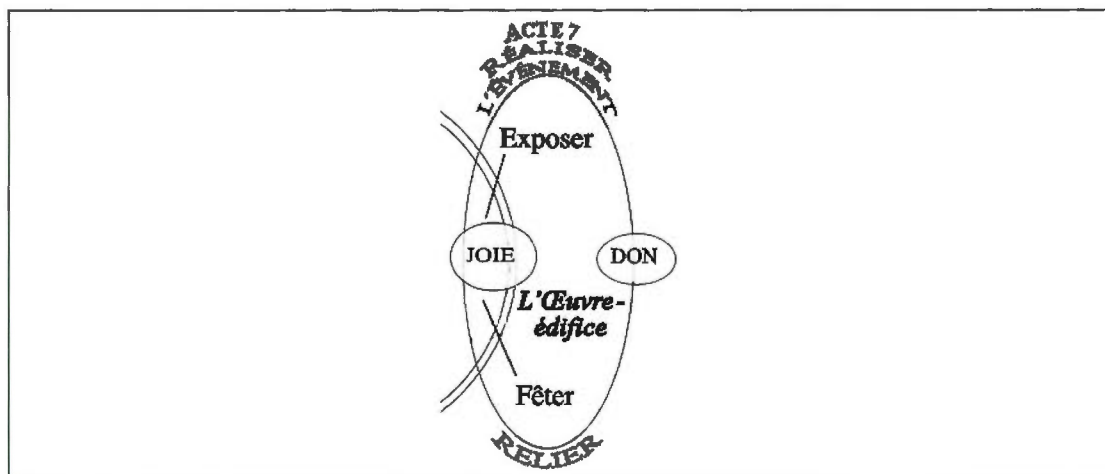


Figure 6.13 Acte 7, fragment du schéma : Réaliser une œuvre de *l'art qui relie*.

L'ellipse de droite, correspond au septième acte de la pratique. Elle représente le moment où la communauté réalise un événement de clôture qui permet de relier tous les membres autour de l'Œuvre-édifice. Une fête rassemble la communauté autour de l'exposition de l'œuvre terminée, l'objet résultant du travail collectif. Sont également exposés de petits restes provenant de la documentation de la démarche de création; enfin la résonnance que produit le « plus-être » est à ce moment là évidente. En effet, la joie visible durant le cheminement est rayonnante en fin de parcours; la fierté des personnes est alors palpable, elle imprègne l'événement qui se construit autour du don de l'œuvre. À ce moment là, le don est central, il relie l'ensemble des membres de la communauté qui se donnent à leur tour pour réaliser la fête. Les liens alors tissés débordent de l'acte 7. Ils pourraient se continuer, poursuivant la dynamique du don en dehors du projet de *l'art qui relie*.

CONCLUSION

Synthèse des résultats de la recherche autour de *l'art qui relie*

Je rappelle que l'objectif de la présente recherche était de poser un modèle de pratique artistique avec la communauté, qui puisse traduire *l'art qui relie*. Respectant l'intention de transmission qui me guidait dans cette recherche, l'effort de modélisation a porté prioritairement sur les actes de la pratique, ces derniers étant porteurs des principes qui l'imprègnent, de la dynamique entre ses composantes et des liens entre façons d'être et méthodes de travail. Le savoir s'étant élaboré à partir d'une longue expérience de terrain, la nature de cette recherche doctorale est directement concernée par le rapport théorie et pratique; elle s'inscrit dans une conception de la pratique comme lieu privilégié de développement de connaissances, à l'instar de théoriciens de la pratique réflexive, tels que Schön et Argyris (1974, 1987, 1994), ou encore de théoriciens de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967). À la lumière des catégories de savoir proposées par Van Der Maren (1995, p. 49), la présente recherche a développé un modèle de pratique qui s'associe à ce que l'auteur appelle un « savoir stratégique » à l'intersection du savoir scientifique et du savoir pratique.

Méthodologiquement, le travail de modélisation a profité à la fois de la perspective heuristique telle qu'explicitée par Craig (1978) et Moustakas (1968) et de la perspective systémique telle qu'explicitée par Le Moigne (1994). L'heuristique a favorisé des allers-retours entre l'expérience concrète et la réflexion de cette expérience. La systémique a permis de saisir une complexité, elle a éclairé la mise en forme du modèle lui-même à travers quatre opérations principales : l'identification des composantes, leur hiérarchisation, l'étude des dynamiques en jeux entre les composantes, la simulation de variations.

De façon plus spécifique, telles que Tremblay et Gosselin (2008) les ont décrites, la mise en forme du modèle a tiré partie de trois opérations : le « journal PowerPoint », un journal de pratique qui présente une certaine parenté avec le rappel stimulé (*stimulated recall*); le travail de vidéographie, décrit comme un travail d'analyse et de synthèse; le « paysage d'idées », permettant d'organiser progressivement le savoir de façon synthétique, en y inscrivant des données empiriques significatives, différents auteurs, des composantes peu à peu hiérarchisées et les dynamiques en jeu dans le système. Une fois le modèle à peu près stabilisé dans le « paysage d'idées », reprenant des exemples de projets assez différents, sa stabilité fut testée en simulant des variations.

L'originalité de la recherche se fonde d'une part sur le fait que le modèle a été élaboré à partir d'une longue expérience de terrain, une pratique artistique avec des communautés diverses, étalée sur une trentaine d'années. La plupart des projets étant documentés, ils ont permis d'enrichir la réflexion par de multiples données complétant celles recueillies lors des projets réalisés au cours du doctorat. D'autre part, je dirais que l'originalité principale de la recherche est sa perspective. En effet, le modèle a été élaboré à partir du point de vue de l'artiste, de son expérience et de sa connaissance du processus de création proprement dit et à partir de son engagement soutenu dans la pratique artistique dont il est ici question.

Le travail fut d'envergure, par la complexité même de la pratique au cœur de la société, une pratique portant les enjeux actuels du monde, les enjeux des pratiques artistiques d'aujourd'hui, les enjeux de la complexité humaine avec ses besoins psychologiques, physiques et spirituels. La construction du modèle a demandé un cadre théorique éclaté permettant d'éclairer la pratique depuis différentes perspectives touchant à la fois à l'art, aux pratiques artistiques actuelles (Ardenne, Bourriaud, Nancy), à la sociologie (Godbout, Bolle de Bal), à l'éducation (Dewey, Freire), à la philosophie (Arendt), à la psychanalyse (Winnicott) et à la théologie (Basset).

Les principaux résultats de la recherche sont synthétisés dans quatre schémas à travers lesquels se décline la modélisation. Le premier schéma représente la pratique de *l'art qui relie* telle que l'exposition doctorale en a posé un portrait et que le troisième chapitre de la présente thèse la dépeint. Le deuxième schéma correspond à la modélisation des principes en jeux, tel qu'ils sont décrits au quatrième chapitre, à travers une représentation du grand chantier de *l'art qui relie*, un chantier menant à la construction de l'Œuvre-édifice. Les troisième et quatrième schémas correspondent à la modélisation des actes de la pratique divisés en deux temps principaux, celui de la conception de l'Œuvre-édifice (actes 1 à 4) et celui de la réalisation de l'Œuvre-édifice (actes 5 à 7), tels qu'ils sont décrits respectivement aux cinquième et sixième chapitres.

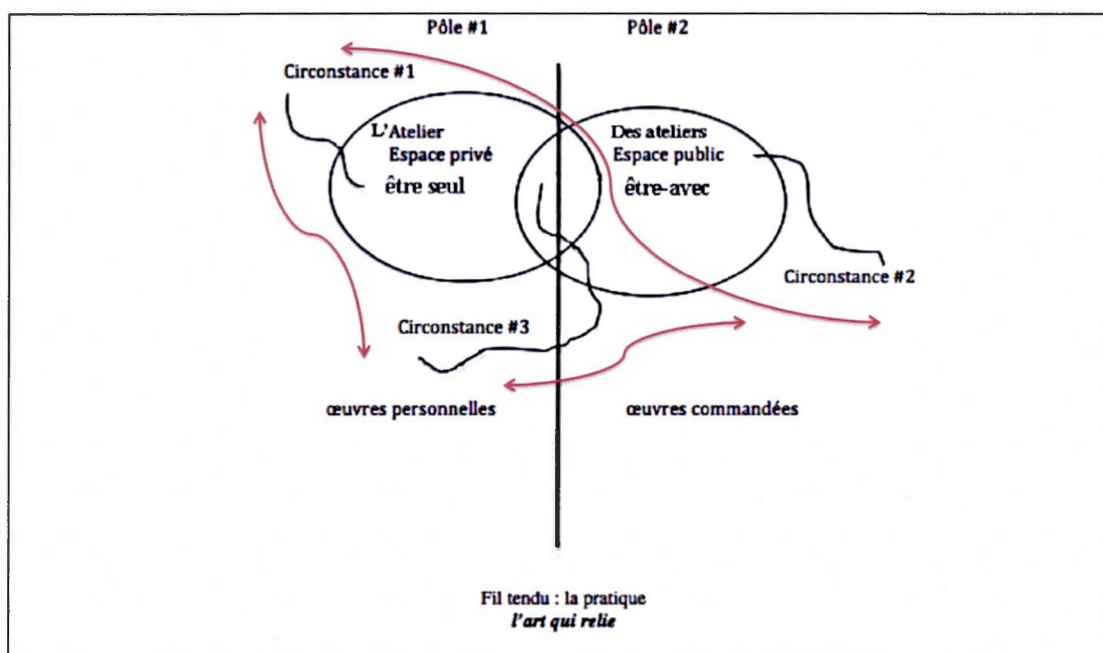


Figure 3.26 Une synergie entre les deux pôles de la pratique, tirant partie de trois circonstances de création (voir 3.4.2, p. 98).

Le premier schéma représente la pratique avec ses dynamiques. On peut y voir *l'art qui relie* représentée comme un fil tendu en équilibre entre deux pôles de création, l'espace public et l'espace privé, entre lesquels se déplace l'artiste. Ces deux

pôles donnent lieu à trois différentes circonstances de création qui se nourrissent l'une l'autre dans une synergie créatrice, les projets suivant les chemins sinueux de la création avec leur imprévisibilité.

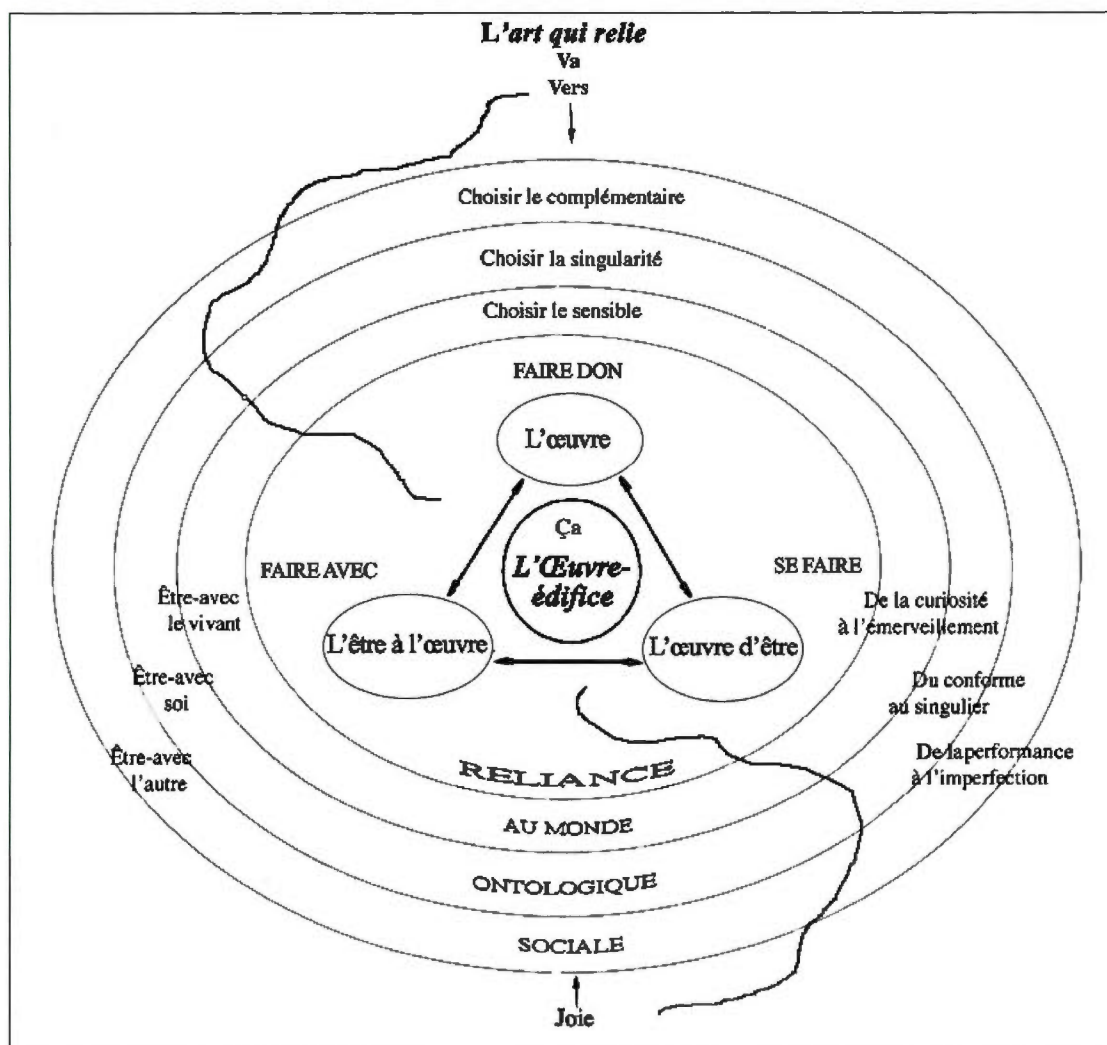


Figure 4.1 Le « grand chantier » de *l'art qui relie* (voir 4.1, p. 104).

Le deuxième schéma porte les principes de *l'art qui relie* par la représentation du grand chantier qui prend une direction suivant le cheminement d'un processus de création imprévisible, menant à l'Œuvre-édifice. Le centre du schéma représente premièrement ce qui fait œuvre dans la pratique, « l'Œuvre-édifice », avec ses trois

différentes dimensions : l'objet, la démarche et le plus-être (*voir* 4.2, p. 108-113); il représente deuxièmement les trois postures de création qui leurs sont reliés : faire don, faire-avec, se faire (*voir* 4.3, p. 113-117).

Autour du schéma, il est possible de voir les liens entre ce que le grand chantier relie, une reliance au monde, sociale ou ontologique et les actions de la démarche de création, un « faire avec » impliquant différents niveaux d'« être-avec », et encore de voir les liens entre ce qui, par le processus, va « se faire » chez la personne et la façon dont l'œuvre se compose, ce que l'on va « choisir » de donner pour l'ensemble.

La reliance au monde se construit par une démarche qui permet aux participants d'être-avec le vivant; la personne développe un plus-être en passant d'un état de curiosité à un état d'émerveillement. À ce moment là, ce qui est choisi pour construire l'œuvre commune est principalement ce qui est sensible, dénotant une capacité d'attention et de présence.

La reliance ontologique se construit par une démarche qui permet à chacun des participants d'être-avec soi; la personne développe un plus-être en passant d'un certain conformisme à une singularité qu'elle est encouragée à développer. À ce moment là, ce qui est choisi pour construire l'œuvre commune est ce qui est singulier, ce qui favorise l'affirmation de soi, parfois le courage d'être différent.

La reliance sociale se construit par une démarche qui permet au participant d'être-avec l'autre en collaborant à l'œuvre commune; la personne développe un plus-être en passant d'un idéal de performance individuelle à l'accueil des imperfections, l'ensemble permettant un dépassement des failles. À ce moment là, ce qui est choisi pour construire l'œuvre commune est ce qui est complémentaire, la différence permettant d'enrichir et d'équilibrer l'ensemble de la composition.

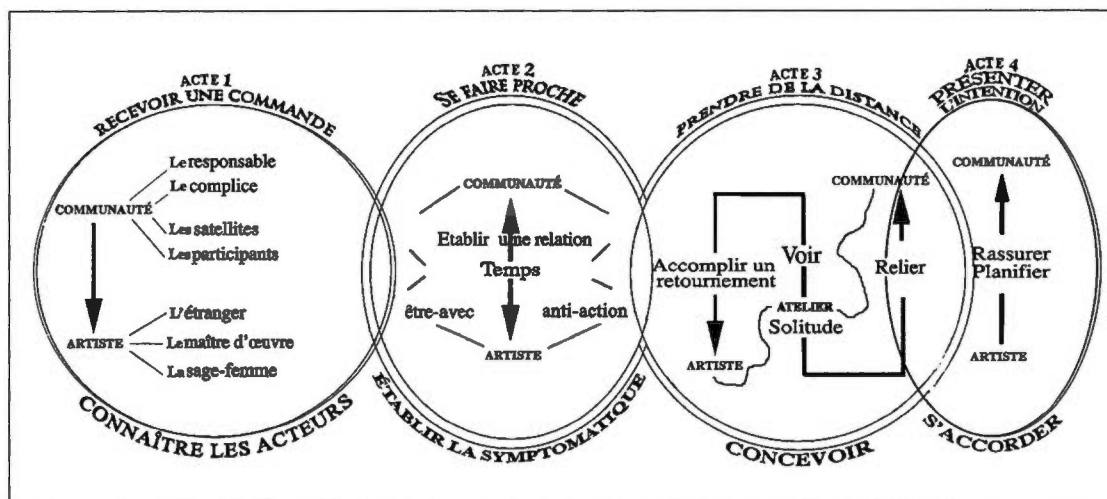


Figure 5.3 Concevoir une œuvre de *l'art qui relie*, actes 1, 2, 3 et 4 (voir 5.5, p. 188).

Le troisième schéma représente les quatre actes de la pratique qui permettent la conception d'une œuvre dans la perspective de *l'art qui relie*; les actes 1, 2, 3 et 4 tels qu'ils sont décrits au cinquième chapitre de la présente thèse. Lors de l'acte 1, l'artiste reçoit une commande de la communauté. Il va connaître les acteurs en présence; les rôles se définissent alors. L'acte 2 correspond au moment où l'artiste prend le temps de se faire proche de la communauté, de la connaître afin de pouvoir en faire un portrait : établir la symptomatique. À l'acte 3, l'artiste prend de la distance avec la communauté dont il s'est imprégné afin de pouvoir concevoir une œuvre en accomplissant un retournement de la commande. Lors de l'acte 4, l'artiste présente son intention; la communauté et l'artiste s'accordent alors pour la suite du projet; ils en planifient l'organisation générale.

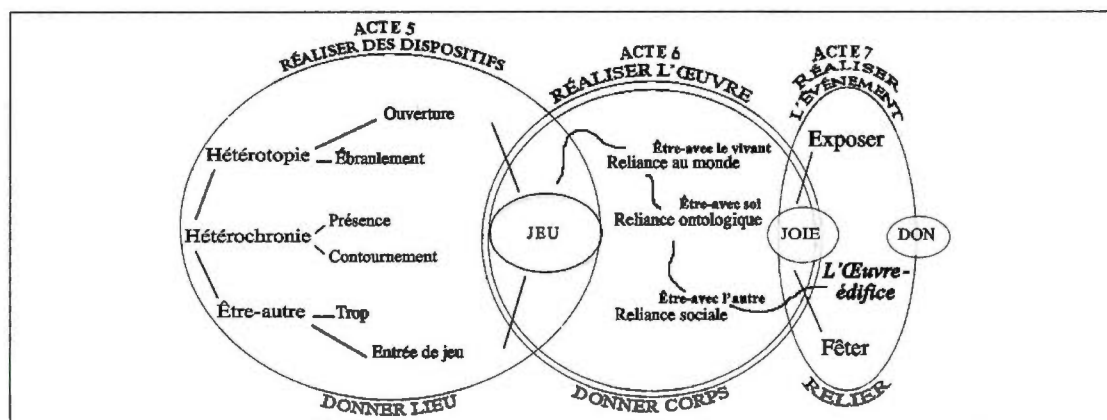


Figure 6.10 Réaliser une œuvre de l'art qui relie, actes 5, 6 et 7 (voir 6.4, p. 255).

Le quatrième schéma représente les trois actes de la pratique qui permettent la réalisation d'une œuvre dans la perspective de *l'art qui relie* : actes 5, 6 et 7 tels qu'ils sont décrits au sixième chapitre. Lors de l'acte 5, l'artiste dans son rôle de maître d'œuvre réalise des dispositifs qui permettront au processus de création collective d'advenir. L'acte 6 correspond à la réalisation proprement dite de l'œuvre, au moment où les participants donnent corps à l'objet visé. L'acte 7 se traduit par la réalisation d'un événement festif autour de l'exposition de « l'Œuvre-édifice », un événement permettant de relier la communauté.

Limites et portée de la recherche

La principale limite de cette recherche est que le modèle de pratique artistique avec la communauté, traduisant *l'art qui relie* est incomplet. En effet, un modèle ne saisit jamais tout le réel. La présente modélisation permet de saisir une partie du réel; ma représentation de *l'art qui relie* est donc partielle. J'ai également conscience qu'il s'agit d'une construction parmi d'autres, parmi un ensemble de modélisations possibles. Les distinctions et les catégories, que j'ai apportées pour fin d'analyse et de saisie sont des outils flexibles susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives. Le danger serait alors de stigmatiser ces

distinctions en divisions immuables et compartimentées, l'expérience concrète montrant plutôt que les choses sont profondément reliées entre elles.

Cette modélisation est cependant valable parce qu'elle a permis d'atteindre les objectifs de la recherche qui étaient de poser les principes et les actes présents au cœur de ma pratique pour être en mesure d'en transmettre l'essentiel. Il fallait en effet, systématiser la représentation pour être capable d'en parler. Je n'ai pas la prétention d'avoir élucidé toutes les énigmes de mes processus, mais je sors de l'écriture de ma thèse avec la conviction, non seulement que je me saisis mieux, mais surtout qu'une transmission de l'expérience est maintenant possible. La présente recherche peut ainsi contribuer à la formation de jeunes artistes désirant apprendre comment réaliser un travail de création avec des communautés, la modélisation posant les bases fonctionnelles d'un processus de création impliquant d'importants paramètres collaboratifs et relationnels. La modélisation pourrait également permettre aux différents acteurs des milieux scolaires ou communautaires impliqués, de saisir les principes sous jacents aux fonctionnements d'un tel système, d'une part en comprenant les rôles et l'implication de chacun, d'autre part en connaissant les étapes nécessaires à un processus de création collective réalisé avec un artiste agissant comme maître d'œuvre. Cette recherche pourrait ainsi donner des moyens concrets à ceux qui désireraient s'en inspirer, qu'ils soient enseignants, artistes, travailleurs de rue, etc. C'est là je crois un autre des points de l'originalité de la thèse. Elle permet de faciliter la transmission d'un art dans la vie et la création de liens entre les artistes et la société.

Perspectives de recherches ultérieures

Les prises de conscience réalisées lors de la recherche, plus particulièrement lors de l'écriture de la thèse qui a demandé de « nommer » les choses, m'ont permis de mieux comprendre les implications de *l'art qui relie* et d'en pressentir la pertinence

à notre époque. Elles m'amènent maintenant à désirer poursuivre la recherche là où déjà m'apparaissent de nouvelles perspectives. Plusieurs pistes me semblent des plus fertiles, dont les objectifs touchent directement au contenu de la thèse et à mon rôle de professeur à l'Université Laval qui m'engage notamment dans la formation de jeunes artistes et de jeunes enseignants en arts plastiques pour le milieu scolaire.

Premièrement, il m'apparaît pertinent d'intégrer mon modèle théorique à la pratique éducative, notamment à cause du potentiel de développement humain qu'il suggère, par la reliance qui l'imprègne et à cause du potentiel de motivation scolaire dont il est porteur. Pour cela, l'objectif d'une future recherche serait de développer un modèle stratégique pour l'enseignement des arts plastiques, un modèle pédagogique plus particulièrement adapté aux écoles, un modèle en correspondance avec le modèle théorique de pratique artistique avec la communauté. Ce modèle pourrait alors enrichir la formation des futurs maîtres d'arts. Cette recherche serait des plus justifiée dans le contexte éducatif actuel où sont intégrés dans une même classe des élèves d'horizons, de capacités, de milieu sociaux et de cultures très diverses et où se vivent parfois certains problèmes de motivation scolaire. Il m'apparaît que ce modèle correspondrait aux objectifs fondamentaux de la réforme de l'éducation. Cette recherche pourrait dans un premier temps se relier au cours *Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques* DID-2905, que je donne depuis mon embauche à l'Université Laval. Dans un second temps, le modèle stratégique pourrait s'appliquer de façon plus générale dans la formation des maîtres de musique, de théâtre ou de danse. Outre les objectifs visés, l'avantage serait alors de permettre aux étudiants de vivre une forme de collaboration interdisciplinaire.

Deuxièmement, le modèle, intégrant une multidisciplinarité dans les pratiques de l'art et une interdisciplinarité par le travail de collaboration, pourrait également faire objet d'un développement pour la formation de jeunes artistes provenant de

diverses disciplines et désirant travailler dans l'espace public, en contexte, *in situ*; il leur permettrait de développer des moyen d'engager la participation du public ou de communautés diverses : à tout le moins, le modèle aiderait ces jeunes artistes à situer et à comprendre leur approche et les formes de liens qu'ils mettent en place. Les étudiants inscrits au deuxième cycle, à la maîtrise en arts visuels, bénéficieraient spécifiquement d'une telle recherche et inversement, ils lui apporteraient des lieux d'actualisation. L'objectif serait alors de concevoir un cours de création multidisciplinaire permettant aux étudiants de développer une capacité de conduire des projets collectifs participatifs d'envergure, s'insérant dans l'espace social, en collaboration avec des personnes provenant de disciplines différentes.

Troisièmement, une recherche pourrait porter sur le potentiel de transformation de telles pratiques sur les personnes et sur les communautés impliquées. Ma conception du lien entre les personnes n'appartenant prioritairement « ni à la compréhension, ni à la connaissance mais plutôt au registre de la *rencontre* » (Arbour, 2002, p. 71), soulève des problématiques qui ouvriraient la perspective de nouvelles recherches à cet effet, d'autant plus que de nombreux éléments caractéristiques de la pratique sont porteurs de sens, de conscience, de liberté et de plaisir. Le besoin personnel de modélisation de la pratique, était au départ, d'autant plus manifeste en effet, que les projets de *l'art qui relie* motivent les participants, quelles que soient leur situation psycho-sociale, leurs capacités ou leur âge. Tenant ainsi compte de la forme du lien *qui relie* les acteurs, des recherches futures touchant à la motivation pourraient avoir des conséquences positives à la fois pour l'éducation et pour la société, notamment à ce qui a trait aux collaborations avec les écoles et les organismes sociaux agissant dans des milieux difficiles. La pratique a un potentiel de transformation des personnes et des milieux, selon ce que j'ai pu observer et selon des témoignages reçus à postériori. Bien qu'au cœur des actes de la pratique soient perceptibles des indices de transformation des personnes et des

éléments d'intégration des communautés, ne serait-ce que par les postures et les principes qui l'imprègnent, la recherche ne porte cependant pas spécifiquement sur le sujet, puisqu'il n'a pas été étudié comme tel. Des recherches ultérieures pourraient aborder précisément la question du potentiel de transformation de *l'art qui relie*.

Consciente de la validité de ma recherche, je suis heureuse de pouvoir témoigner de la saisie de mes processus. Cependant, la recherche m'a entraînée sur des chemins imprévus. La question de saisir ma pratique artistique et connaître les actes posés concrètement afin d'en dégager le modèle semblait anodine au départ. J'ai dû accepter que la question initiale s'élargisse et j'ai compris que le réel me dépassait, confrontée au moment même où je n'avais jamais été aussi « savante », au vertige devant l'immensité des choses effleurées et devant mon ignorance. Dans cette optique, je termine cette thèse avec le désir d'approfondir encore la question de ce *qui relie*, dans l'expérience partagée de *l'art*. J'ai été témoin que la relation avec l'autre au sein du processus créateur est un facteur d'éveil et de déploiement d'humanité dans ce qu'elle a de plus précieux. Comme si nous vivions

endormis dans un monde en sommeil. Mais qu'un tu murmure à notre oreille, et c'est la saccade qui lance les personnes : le moi s'éveille par la grâce du toi. L'efficacité spirituelle de deux consciences simultanées, réunies dans la conscience de leur rencontre, échappe soudain à la causalité visqueuse et continue des choses. La rencontre nous crée. Nous n'étions rien ou rien que des choses avant d'être réunis (Buber, 1959)¹.

¹ Cette citation réfère à la préface écrite par Gaston Bachelard pour le livre *Je et Tu* de Martin Buber.

APPENDICE A

CANTIQUE DES CRÉATURES

A1	Poème du début du XIII ^e siècle	270
----	--	-----

Saint François d'Assise. Assise (1181) - Saint Damien (1226)

Le Cantique des Créatures ou Cantique du Soleil

*Très-Haut, Tout puissant, Bon Seigneur,
à Toi louange, gloire, honneur, et toute bénédiction,
Toi seul est le Très-Haut,
et nul n'est digne de te nommer.*

*Loué sois-tu mon Seigneur, avec toutes tes créatures,
et surtout frère Soleil, lui, le jour dont tu nous éclaires,
beau, rayonnant d'une grande splendeur,
et de toi, ô Très-Haut, portant l'image.*

*Loué sois-tu, mon Seigneur, pour sœur la Lune et les étoiles
que tu as formées dans le ciel, claires, précieuses et belles.*

*Loué sois-tu, mon Seigneur, pour frère le Vent,
et pour l'air et le nuage et le ciel clair
et tous les temps par qui tu tiens en vie toutes tes créatures*

*Loué sois-tu, mon Seigneur, pour sœur l'Eau,
fort utile, humble, précieuse et pure.*

*Loué sois-tu, mon Seigneur,
pour frère Feu, par qui s'illumine la nuit,
il est beau, joyeux, invincible et fort.*

*Loué sois-tu, mon Seigneur, pour sœur notre mère la Terre
qui nous porte et nous nourrit, qui produit la diversité des fruits,
et les fleurs diaprées et l'herbe.*

*Louez et bénissez mon Seigneur,
rendez-lui grâces et servez-le,
tous en toute humilité!*

Une avant-dernière strophe, fut ajoutée en juillet 1226, pour mettre fin à une lutte acharnée entre l'évêque et le podestat de la ville.
Ces quelques vers suffirent à empêcher la guerre civile.

*Loué sois-tu, mon Seigneur,
pour ceux qui pardonnent par amour pour toi,
qui supportent épreuves et maladies,
heureux s'ils conservent la paix, car par toi,
Très-Haut, ils seront couronnés.*

Quand à la dernière strophe, c'est pour accueillir la mort par un chant que François l'a composée au début d'octobre 1226.

*Loué sois-tu, mon Seigneur,
pour notre sœur la Mort corporelle
à qui nul homme vivant ne peut échapper.
Malheur à ceux qui meurent en péché mortel,
heureux ceux qu'elle surprendra faisant ta volonté,
car la seconde mort ne pourra leur nuire.*

Ainsi que l'écrit Missant (2001), c'est dans les derniers mois de sa vie, entre 1225 et 1226, que François d'Assise composa le *Cantique des créatures*. Il improvisa ce chant, premier chef-d'oeuvre de la littérature italienne qui fait maintenant partie du patrimoine de l'humanité. Exprimant une extraordinaire proximité avec le soleil, la lune, la terre ou le vent, qualifiés de « frères » et « sœurs », François témoigne d'un amour universel, pour le monde et les êtres, qui transparaît aussi dans les passages des *Fioretti*, lorsque François parle aux oiseaux et au loup.

APPENDICE B

EXEMPLES D'ENTENTES ENTRE L'ARTISTE ET LE RESPONSABLE ÉTHIQUE RELIÉE À LA COLLABORATION

B1	Exemple d'entente détaillée pour la diffusion ultérieure de l'œuvre	273
B2	Exemple d'entente courte formulée en collaboration	276
B3	Exemple d'entente déontologique destinée aux participants adultes	277

B1 : Exemple d'entente détaillée pour la diffusion ultérieure de l'œuvre¹

**Demande d'autorisation pour l'exposition globale ou partielle
de l'œuvre – installation *Ça-nous-regarde* #1**

Pour obtenir une licence d'exposition, veuillez transmettre ce document dûment rempli et signé par courriel à l'artiste Joëlle Tremblay : joelle.tremblay@sympatico.ca en précisant la durée de l'exposition prévue et les dates souhaitées de l'emprunt de l'œuvre-installation.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS CONCERNANT LE DIFFUSEUR ² :

Code d'identification de l'utilisateur le cas échéant (personne individuelle, organisme, regroupement ou école)	
Nom et adresse de l'utilisateur de l'œuvre (personne individuelle, organisme, regroupement ou école)	
Adresse du lieu de l'exposition si différente du précédent	
Personne-ressource responsable Nom, Prénom	
Téléphone	
Télécopieur	
Courriel	

¹ © Joëlle Tremblay – exemple d'entente réalisée avec Gilles Lessard de la SODART pour *Ça-nous-regarde* (2006)

² Le diffuseur est celui qui expose l'œuvre (personne, organisme)

FICHE DE RENSEIGNEMENTS CONCERNANT L'EXPOSITION :

Identification de l'œuvre ou de la partie utilisée (détailler, par exemple : #1- 30 bandes 7m x (10-30cm) x 40cm #2- 1 ensemble de panneaux : 1 logo + 6 visages #3- 1 visage de vieille tibétaine)		
Dates de l'exposition		
Date d'emprunt de l'œuvre		
Date de retour de l'œuvre		
Description sommaire de l'événement dans le cadre duquel sera exposée l'œuvre- installation: déroulement, objectifs, contexte Budget de l'événement		
Reproductions (photos) projetées	OUI	NON
Captations Vidéo projetées	OUI	NON

DROIT D'AUTEUR ET CRÉDITS AU MOUVEMENT ATD QUART MONDE CANADA :

Le diffuseur s'engage à écrire de manière lisible en relation avec l'œuvre lors de l'exposition de l'œuvre – installation ou d'une partie de cette dernière :

Joëlle Tremblay, *Ça-nous-regarde #1*, 2006, © SODART (Montréal).

Œuvre originale commandée par le Mouvement Atd Quart Monde du Canada dans le cadre du Séminaire international « *Du refus de la misère, apprendre la paix : amplifier la dynamique du 17 octobre* », journée mondiale du refus de la misère. Du 22 au 26 mai 2006, cet événement a rassemblé 65 personnes venues de 12 pays et 4 continents : des personnes en situation de pauvreté, des responsables d'organismes, des universitaires, des fonctionnaires de municipalité, de gouvernements et des Nations Unies.

Cette œuvre a été réalisée en collaboration avec des membres du Mouvement Atd Quart Monde, venus d'Abitibi, de Chaudière-Appalaches, de l'Estrie, de Montréal, de Toronto ; des jeunes de l'école secondaire Louis-Joseph Papineau (Montréal); des étudiants de l'Université du Québec à Montréal.

MODALITÉS ET CADRES D'UTILISATION

Exposition

Lorsque le budget global de l'événement est inférieur à 1000\$, que l'exposition de l'œuvre-installation est dans un cadre communautaire ayant des objectifs socio-éducatifs et culturels, l'artiste accordera l'autorisation d'exposer l'œuvre sans paiement de redevances de droit d'auteur. Le diffuseur de l'œuvre s'engage alors à ne tirer aucun bénéfice financier de l'exposition.

Reproduction

Le diffuseur s'engage à reproduire l'œuvre-installation ou à en effectuer une captation audiovisuelle (vidéo ou numérique) uniquement à des fins d'archives, à des fins d'assurance ou à des fins actuelles de promotion de l'événement ou de l'exposition décrite aux présentes. À des fins d'archives personnelles à l'artiste, le diffuseur s'engage à lui transmettre sans frais des exemplaires de reproductions effectuées.

Licence d'utilisation dans tout autre cadre

Lorsque le budget global de l'événement est supérieur à 1000\$ ou que l'exposition de l'œuvre-installation, sa reproduction ou sa captation audiovisuelle est faite à des fins lucratives (par exemple, dans le cadre d'une levée de fonds), le diffuseur doit adresser une demande d'autorisation préalable à la Société de droits d'auteur en arts visuels, SODART, à l'attention de Gilles Lessard à sodart@sodart.org.

La SODART et l'artiste détermineront alors les conditions particulières de l'utilisation de l'œuvre-installation, notamment le montant des redevances de droit d'auteur qui seront exigées.

Frais et entretien, responsabilités lors de l'emprunt

Lors de l'emprunt de l'œuvre-installation, le diffuseur devra s'engager envers le propriétaire de l'œuvre, le Mouvement Atd Quart Monde, à la lui remettre dans le même état où il l'aura reçue. Tout emprunteur devra aussi s'engager à assumer les frais d'emballage et de transport de l'œuvre, ainsi qu'à assumer la perte partielle ou totale de l'œuvre tant qu'il l'aura en sa possession.

Responsabilité civile

Le diffuseur reconnaît ici que l'artiste se dégage de toute responsabilité civile en ce qui a trait à d'éventuels dommages physiques ou matériels causés par l'œuvre-installation ou par son maniement lors de l'accrochage ou lors du transport de cette dernière.

Je soussigné déclare avoir pris connaissance des conditions exprimées aux présentes et les accepte :

à _____, ce _____

Personne-ressource responsable (signature)

- Pour tout renseignement concernant les droits d'auteur, contacter la SODART :

Courriel : sodart@sodart.org Téléphone : 514-906-0230

- Vous pouvez faire parvenir vos commentaires concernant l'œuvre-installation à l'artiste Joëlle Tremblay :

Courriel : joelle.tremblay@sympatico.ca Téléphone: 450-467-9380

- Vous pouvez communiquer avec le Mouvement Atd Quart Monde pour tout renseignement complémentaire sur ce Séminaire international et sur l'action du Mouvement Atd Quart Monde :

Courriel : atdcanada@qc.aira.com Téléphone : 514-279-0468

© Joëlle Tremblay – exemple d'entente réalisée avec Gilles Lessard de la SODART
pour *Ça-nous-regarde* (2006)

B2 : Exemple d'entente courte formulée en collaboration

Mont-Saint-Hilaire, 2005

Lettre d'entente

Le groupe Scout de Mont-Saint-Hilaire a commandé à l'artiste Joëlle Tremblay de concevoir une œuvre, la pédagogie de sa réalisation et son animation proprement dite permettant la participation de familles, de jeunes et moins jeunes, dans le cadre d'un grand jeu scout s'inspirant de la vie et de l'œuvre d'Ozias Leduc en lien avec les fêtes de son anniversaire.

Concernant la propriété de l'œuvre, il est entendu que : _____

Concernant l'entreposage de l'œuvre, il est entendu que : _____

Concernant les droits d'auteur, il est entendu que l'artiste garde l'intégrité de tous ses droits

Concernant l'accès à l'œuvre et sa reproduction, il est entendu que l'artiste, le groupe scout et les participants à l'œuvre ont le droit d'organiser, dans le respect de l'œuvre et des droits d'auteur, toute diffusion dans le milieu désiré, en tout temps.

Lieu : _____

Date : _____

Nom : _____

Téléphone : _____

Courriel : _____

Nom : _____

Téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du responsable du groupe scout : _____

Signature de l'artiste : _____

B3 : Exemple d'entente déontologique destinée aux participants adultes

Mont-Saint-Hilaire, 2005

Lettre de consentement à l'image et à l'identité (nom)

À titre de participant à l'atelier de la « Course aux trés'Arts », organisé par les Scouts de Mont-Saint-Hilaire, par la présente j'autorise l'artiste, conceptrice de l'œuvre, Joëlle Tremblay à photographier ma participation à la réalisation de l'œuvre.

Ces documents pourront être diffusés et utilisés dans le cadre de son doctorat, de conférences, de formations ou encore d'expositions en tant que TRACES de sa pratique artistique.

Je cède à Joëlle Tremblay tous les droits auxquels je pourrais prétendre concernant ces documents photographiques.

En contrepartie, Joëlle Tremblay s'engage à rendre disponible ces photos et autres documents (ex : Powerpoint) aux organisateurs de l'événement.

Remarques : _____

	oui	non
J'accepte que mon nom soit divulgué		
J'accepte d'être pris(e) en photo		

Lieu : _____

Date : _____

Nom : _____

Téléphone : _____

Courriel : _____

Signature : _____

APPENDICE C

ARTICLE : MODES MÉTHODOLOGIQUES, 2008

- B1 Tremblay, J. et Gosselin, P. (2008).
Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux
significations. *Recherches qualitatives*, Hors série, (6), 57-72. 279

Article

Numéro 6

**Discours théoriques
et éléments contextuels :
où et comment mettre en scène l'intégration?**

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction de Colette Baribeau
et Chantal Royer

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)
organisé dans le cadre
du 75^e congrès de l'ACFAS

8 mai 2007,
Université du Québec
à Trois-Rivières, Trois-Rivières



Tremblay, J., Gosselin, P. (2008). Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux significations. (C. Royer et C. Baribeau, dir.). Discours théoriques et éléments contextuels : où et comment mettre en scène l'intégration. *Recherches qualitatives*, Hors Série, numéro 6, 57-72.

Table des matières

Introduction

Colette Baribeau, Chantal Royer 1

Que valent les « exemples parlants » dans un compte rendu d'enquête?

Daniel Bizeul 7

Modèles et modélisations en recherches qualitatives, quelles conceptions? Quelle(s) scientifié(s)?

Jean Clénet 24

L'urgence de surprise.

Analyse de discours : entre modèles théoriques et rapprochement à la réalité discursive

Reiner Keller 44

Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux significations

Joëlle Tremblay, Pierre Gosselin 57

Une démarche de recherche-accompagnement : d'une saisie intuitive d'éléments contextuels à l'émergence de significations

Martine Beauvais 73

Analyse phénoménologique d'une étude sur le surpoids en médecine générale

Gérard Bourrel 87

Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux significations

Joëlle Tremblay, doctorante

Université du Québec à Montréal

Pierre Gosselin, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

La recherche dans le domaine des arts soulève la problématique de la saisie d'un savoir qui émerge sur le terrain de la pratique artistique. Cette saisie pour laquelle on convoque le plus souvent l'heuristique et la systémique appelle le développement de voies méthodologiques respectant la nature du travail artistique. Les auteurs font part ici de quelques modes développés en cours de processus de recherche et qui leur permettent de passer du terrain aux significations. Il sera notamment question du recours à la vidéo comme mode de collecte et de traitement de données, du détournement du logiciel PowerPoint pour la tenue d'un journal de pratique et du recours au « paysage d'idées » dans le travail de modélisation.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE, PRATIQUE ARTISTIQUE, MODÉLISATION, VIDÉO, JOURNAL POWERPOINT, PAYSAGE D'IDÉES

Introduction

Invités à échanger sur la relation entre les discours théoriques et leur contexte d'émergence, nous voulons, Joëlle Tremblay et moi, partager ici quelques réflexions méthodologiques que nous poursuivons à partir du terrain de la recherche en pratique artistique. De plus en plus de praticiens du domaine des arts s'inscrivent dans des démarches d'élaboration de discours théorique dans

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 6 – pp. 57-72.

Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : DISCOURS THÉORIQUES ET ÉLÉMENTS CONTEXTUELS :

OÙ ET COMMENT METTRE EN SCÈNE L'INTÉGRATION

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2008 Association pour la recherche qualitative

le but d'articuler un savoir intimement lié à leur engagement dans une pratique artistique. Ils s'associent d'une certaine manière au mouvement de théorisation en action¹ que l'on observe depuis une vingtaine d'années dans d'autres domaines où la pratique est comprise comme lieu de développement de connaissances d'un type particulier. Dans le champ des arts, cela est un phénomène relativement nouveau, car traditionnellement, les artistes ont eu tendance à s'investir principalement dans la production d'œuvres d'art². Mais ils sont maintenant de plus en plus nombreux à vouloir générer, en plus de leurs œuvres, des discours sur l'art qui traduisent leur point de vue spécifique de praticiens. C'est plus précisément à ce type de démarche que renvoie l'expression « recherche en pratique artistique »³.

Mais s'ils joignent le mouvement de théorisation en action, ce n'est pas précisément pour devenir des praticiens experts au sens où l'entend Schön (1983), mais davantage par souci d'articulation de connaissances qu'ils souhaitent partager. Les artistes qui adoptent une posture de chercheur, notamment dans le but de générer un savoir de type discursif⁴, sont souvent déjà reconnus par leurs pairs comme des experts du domaine de l'art, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'ils ont pleine conscience de tous leurs processus. D'ailleurs, pour plusieurs chercheurs en pratique artistique, la prise de conscience et l'élucidation des processus qui caractérisent leur pratique représente une démarche dangereuse; ils craignent notamment d'y perdre quelque chose d'essentiel à toute pratique artistique. Plus précisément, ils craignent qu'une accentuation inadéquate de la conscience inhibe le travail de l'inconscient. La pratique artistique, on le sait, profite d'une conjugaison particulière des processus primaires et secondaires de la pensée que la psychanalyse associe à l'inconscient et au conscient et que Noy (1979) qualifie respectivement d'expérientiels et de conceptuels. Noy qualifie également les processus expérientiels de *self centered* et de subjectifs; il qualifie les processus conceptuels de *reality oriented* et d'objectifs. L'étude du travail de création artistique permet de voir que les deux types de processus interagissent de façon marquée tout au long des cycles de création et la part qui y est laissée aux processus expérientiels est sans doute une des caractéristiques qui démarque ce type de pratique des autres pratiques professionnelles.

La recherche en pratique artistique nous apparaît devoir composer avec cette particularité, que le savoir visé comportera des zones d'ombre en ce sens que tout ne sera pas donné, notamment en raison de la place que prennent les processus expérientiels dans le travail de création. On pourrait penser que cette particularité est de nature à démobiliser les chercheurs en pratique artistique, ce qui n'est pas le cas; ils continuent de vouloir participer au développement des connaissances, conscients qu'ils sont de l'importance de leur contribution.

Lorsqu'ils s'engagent dans des processus de recherche, ils veulent néanmoins recourir à des modes voisins de ceux qu'ils empruntent pour créer de manière à laisser transparaître la nature du terrain d'où émerge le savoir visé, un terrain où la pensée subjective expérientielle et la pensée objective conceptuelle (Noy, 1979) interagissent de façon marquée et constante. Mais la création et la recherche en art ne visent pas des développements de même nature. Alors que la création vise le développement d'objets symboliques polysémiques, ouverts à des interprétations multiples et divergentes, la recherche en pratique artistique vise le développement de discours appelant des interprétations convergentes. Dans ce contexte, l'effort d'innovation demande aux praticiens chercheurs du domaine de faire se rencontrer des modes de recherche avec des modes de pratique dont ils ont l'expérience et qui renvoient en eux-mêmes à d'autres façons de penser et de saisir le monde.

Il y a tout de même des pistes méthodologiques avec lesquelles la recherche en pratique artistique se sent en filiation. La première, la plus évidente, est celle de l'heuristique telle que définie par Moustakas (1968) et reprise par Craig (1978). L'aller-retour récurrent entre des mouvements d'exploration et de compréhension qui la caractérise rejoint directement les allers-retours entre les modes de pensée expérientiels et conceptuels qui particularisent la pratique artistique. Cette filiation est si marquée que bon nombre de praticiens chercheurs en art adoptent l'heuristique comme perspective méthodologique, une perspective qui agit en quelque sorte comme une toile de fond où viennent se greffer différents modes de collecte et de traitement de données. La deuxième piste est liée pour ainsi dire à la nature constructiviste du travail artistique. Alors que pour bon nombre de chercheurs dans différents domaines, le travail de recherche consiste souvent à collecter des données et à les analyser pour produire un savoir, le travail du praticien en art est davantage caractérisé par la construction ou par l'élaboration de représentations que par l'analyse. Il n'est donc pas surprenant que la recherche en pratique artistique trouve des affinités avec des méthodologies donnant une place importante à l'élaboration de représentations ou à la modélisation. En ce sens, l'approche systémique telle qu'explicitée par Le Moigne (1994) et par Durand (1996) interpelle de façon marquée les chercheurs de ce domaine en émergence qui trouvent en elle une voie de théorisation convoquant des modes inductifs voisins de ceux qui marquent la pratique artistique.

La démarche de recherche de Joëlle Tremblay tire à la fois parti des perspectives heuristique et systémique. Son objectif est de saisir sa pratique artistique pour l'explicitier et la transmettre; une pratique artistique qu'elle appelle *L'art qui relie*. L'heuristique l'incite à des allers-retours de l'exploration à la théorisation pour profiter d'une alternance du regard entre

cette pratique et les formulations théoriques qu'elle en donne. De son côté, la systémique lui fournit des principes pour l'organisation des agrégats qu'elle développe dans ce mouvement d'aller-retour heuristique. Mais bien que l'heuristique et la systémique proposent des paramètres et des principes, l'articulation du savoir doit nécessairement se traduire en opérations. La recherche d'opérations en filiation avec sa pratique artistique l'a amenée à développer des façons de faire à l'intersection du travail en arts visuels et du travail de recherche. Je la laisse maintenant évoquer sa pratique et faire part des modes qui lui permettent de passer du terrain aux significations.

Un aperçu du contexte de la recherche

Comme il a été dit précédemment, la recherche dont il est question ici vise la saisie d'une pratique, et notamment de ma propre pratique artistique. D'entrée de jeu, voici quelques éléments qui l'évoquent et qui en traduisent la complexité. D'une part, cette pratique que j'appelle « l'art qui relie » privilégie la réalisation de peintures murales, d'installations, de performances, et d'événements. On peut voir qu'il s'agit d'une pratique multidisciplinaire impliquant la participation de plusieurs acteurs. D'autre part, les œuvres sont conçues en réponse à une commande provenant de la communauté et sont réalisées avec elle. « L'art qui relie » est un art contextuel et participatif; contextuel en ce sens que ses productions sont directement inspirées par la réalité vécue dans différents contextes sociaux, et participatif en ce sens qu'il sollicite l'engagement de collectivités dans un processus de création. La mise en oeuvre des projets est interdisciplinaire; elle profite de la collaboration entre l'artiste et différents partenaires de milieux communautaires, éducatifs, syndicaux et municipaux.

Depuis vingt-cinq ans, ce type de pratique artistique m'a permis d'être témoin de transformations et de gestes d'humanité parfois bouleversants. La prise de conscience de la richesse de cette pratique et de son potentiel a déclenché chez moi le désir de mieux la saisir pour être en mesure de la transmettre.

Au cours de ma démarche de recherche, j'ai réalisé que certaines façons de faire dans ma pratique artistique pouvaient suggérer des modes méthodologiques permettant de passer du terrain aux significations⁵. Je fais part ici de ces modes. Il sera d'abord question du recours à la vidéo comme mode de collecte et de traitement de données. Puis, nous verrons comment le logiciel PowerPoint peut être détourné pour développer un journal de pratique présentant une certaine parenté avec le « rappel stimulé »⁶. Enfin il sera question de « paysages d'idées » qui s'associent à ce que certains auteurs appellent des cartes conceptuelles (Buzan & Buzan, 2000).

Recours à la vidéo comme mode de collecte et de traitement de données.

C'est au cours de la maîtrise que j'ai commencé à travailler à la saisie de ma pratique artistique⁷. À cette époque, en plus de journaux et de carnets où étaient consignés toutes sortes de documents, la vidéo a permis de filmer et de saisir sur le vif des éléments de l'action, des interactions de toutes sortes et des images montrant des émotions en direct. C'est au cours de cette période de recherche que s'est révélée la fécondité du mode vidéo pour la collecte et le traitement des données qui allaient me permettre d'amorcer une théorisation de ma pratique. Recourir à la vidéo pour collecter des données ne représente pas en soi une innovation au plan méthodologique, mais l'utilisation que j'en ai faite m'a permis de constater que la richesse de ce mode ne réside pas uniquement dans la nature et la quantité des données qu'il permet de consigner; elle tient également à la façon de faire induite par le médium lui-même. Je veux dire par là que le tournage, le montage et la diffusion qui caractérisent ce médium sont autant d'opérations pouvant contribuer à la construction des significations. Les lignes qui suivent me permettront d'explicitier plus à fond cette idée.

Le tournage

La première opération consiste à capter des données vidéographiques. Le tournage permet de prendre du recul au cœur même du présent de l'action. Lorsque je suis en pleine création avec un groupe de personnes, il m'arrive à l'occasion de délaissier pendant quelques secondes mon rôle de maître d'œuvre pour viser et filmer ce qui est en train de se passer. Il serait possible d'avoir recours à une personne extérieure pour cette captation, mais le fait de regarder à travers l'œil de la caméra, me permet de voir à distance, de prendre du recul comme le fait le peintre en cours de réalisation d'un tableau. Lorsque je suis à la caméra, j'en profite généralement pour capter des parties de l'ensemble. Faire un gros plan sur un détail concentre le regard sur une seule chose. Cela permet de remarquer et de découvrir des aspects plus subtils. Puis, lorsque je reviens au cœur de l'action, la caméra, laissée sur son trépied, continue seule de tourner des plans d'ensemble. Ces allers-retours favorisent de rapides passages entre action et observation. Ces traversées aiguisent la conscience et permettent de voir dans le sens où l'entend Paillé (1994) lorsqu'il dit que le mode méthodologique renouvelle un « savoir voir ». Vidéo ne signifie-t-il pas justement « je vois »? Il y a là, à proprement parler, une opération favorisant la réflexion dans l'action.

Les choix réalisés au moment du tournage orientent déjà l'interprétation du corpus des données. Ils participent au développement d'une compréhension en donnant un premier niveau de lecture du réel⁸.

Le montage

La deuxième opération consiste à organiser les données vidéographiques en procédant à leur montage. La plupart du temps, les chercheurs recourant à la captation de données vidéographiques ne procèdent pas systématiquement à leur montage. C'est plutôt la pratique de la vidéo dans sa forme artistique qui enjoint de le faire. D'ailleurs, c'est en travaillant avec ce médium, pour documenter un projet de création, que j'ai réalisé que le montage est en lui-même un véritable processus de traitement des données puisqu'il en permet l'analyse et la synthèse.

Par exemple, quinze heures de tournage à visionner de quatre à cinq fois, nécessite environ soixante heures de plongée attentive dans le corpus des données vidéographiques. À ce stade, il s'agit de prendre le temps de s'imprégner des données, d'une profusion de données qui vont dans tous les sens : interactions verbales et non verbales entre les personnes, comportements, gestes de création, regards, expressions des visages, mouvement des corps, immobilités, émotions furtives.

Les premiers visionnements se concentrent sur ce qui se passe; il s'agit de regarder, de repérer des passages importants, de transcrire certains dialogues, de noter des interactions, de prendre acte d'émotions qui se dévoilent souvent lors de silences particulièrement volubiles. Les visionnements successifs permettent de dépasser des évidences de premier niveau. Ce qui a sauté aux yeux au premier abord peut ainsi être enrichi par des éléments plus subtils, mais non moins importants pour la compréhension de situations complexes. Cette analyse profite des fonctions même de la vidéo qui permettent de scruter en profondeur certains passages en arrêtant sur image, en visionnant une séquences au ralenti ou en revenant en arrière.

Au fil des visionnements surgissent peu à peu des clés de compréhension. Ce travail de moine, pouvant sembler improductif, en raison du temps qu'il exige, m'apparaît paradoxalement capital. Sa richesse tient principalement à la qualité d'imprégnation qu'il favorise, une imprégnation qui, en quelque sorte, féconde la conscience.

Une synthèse s'opère puisque quinze heures de tournage finissent par se condenser pour se transformer progressivement en un documentaire vidéo d'une quinzaine de minutes. Mais cela ne se fait pas tout seul. La condensation se fait principalement par sélection d'extraits estimés pertinents et par leur hiérarchisation. La construction observe un processus semblable à celui de

l'écriture puisqu'il s'agit notamment de bâtir un scénario rendant compte de l'ensemble d'un projet qui représente en lui-même un échantillon de pratique. Mais ce qu'il y a de particulier ici, c'est que le scénario en question permet d'articuler une vidéo qu'on peut associer à un récit et qui se formule en images, en sons et en mots et non seulement de façon verbale. Il est également intéressant de noter que la conception du scénario permettant de refléter l'objet avec justesse ne devient possible qu'à ce moment-là, et non pas avant le tournage comme on a coutume de le faire au cinéma. On constate ici une inversion des opérations habituelles. Le fait que le scénario émerge des données vidéographiques permet épistémologiquement de constater une filiation avec la théorisation ancrée où la théorie émerge des données, plus qu'elle ne les précède.

Il m'est apparu logique de chercher à traduire mes données vidéographiques par une synthèse également vidéographique. C'est là, il me semble, une façon de tirer parti de la nature des données, en les captant et en les traitant selon la particularité même du médium.

La subjectivité qui participe au travail de création participe semblablement ici au traitement des données puisqu'elle amène à déterminer les unités essentielles à travers l'ensemble du corpus sans nécessairement expliciter préalablement des critères de sélection qui se révèlent et émergent au cours du traitement. Ici, la pensée habituellement à l'œuvre dans le travail de recherche, et que l'on pourrait qualifier de cartésienne ou encore de systématique, me semble enrichie par le concours d'une pensée sensible convoquant la subjectivité du chercheur; cette conjugaison des modes rationnels et sensibles m'apparaît de nature à favoriser la compréhension de complexités.

La diffusion

Ce que j'appelle ici la diffusion correspond en fait aux premiers visionnements de la vidéo une fois le montage quasi terminé. Il s'agit de visionnements avec les personnes directement impliquées dans le projet ou encore avec des co-chercheurs. Il ne s'agit donc pas à proprement parler de diffusion à grande échelle ou publique. À la limite on pourrait parler de diffusion privée. Ainsi, quand une première version du montage vidéo a pris forme, je fais appel à deux types de collaboration.

Une première forme de collaboration m'amène à soumettre la bande au regard des participants et des partenaires⁹. Je leur sou mets en quelque sorte une synthèse vidéographique des données, tout comme en recherche qualitative il est d'usage de soumettre, pour approbation, la synthèse d'une interview à celui qui l'a accordée. En général les participants et les partenaires se reconnaissent,

confirmant ainsi la justesse du propos. En reconnaissant dans ce montage vidéo l'essentiel de ce qu'ils ont vécu, ils le valident d'une certaine manière. Dans un processus de recherche en train de se faire, il est également possible de revenir à la salle de montage pour procéder à des ajustements à la lumière des commentaires reçus.

Une deuxième forme de collaboration s'adresse cette fois à des co-chercheurs¹⁰ pour un travail d'une toute autre nature. Une fois le montage réalisé, cette synthèse vidéographique sert d'outil pour théoriser. Alors que durant les étapes de tournage et de montage le recours à la vidéo peut être compris comme un mode de réflexion dans l'action ou sur l'action, au moment de la diffusion, il stimule les échanges et amène à une réflexion sur la réflexion; la première réflexion ici, c'est la bande vidéo qui «réfléchit» en quelque sorte la pratique; le dialogue avec les co-chercheurs permet de réfléchir à partir de cette première réflexion favorisant alors le passage de l'image au verbe. Ainsi, une part importante de la compréhension se construit dans le dialogue.

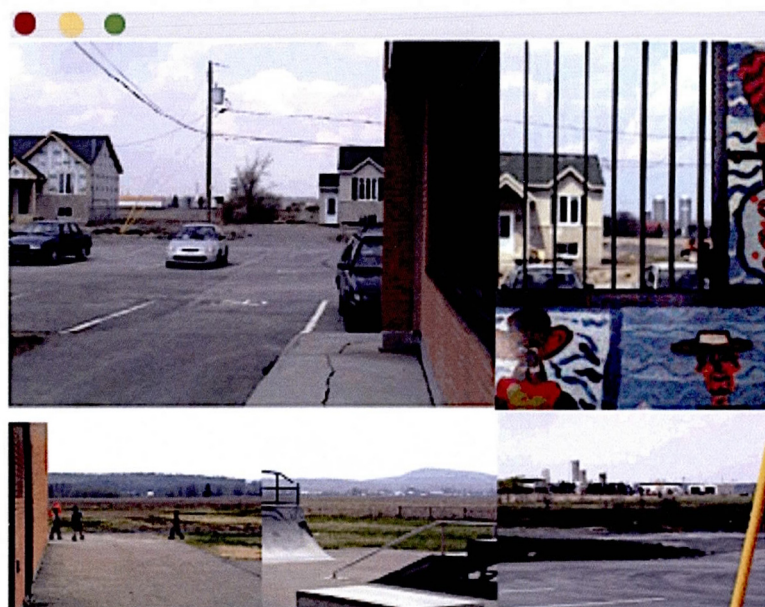
Détournement du logiciel PowerPoint pour l'élaboration d'un journal de pratique

Je voudrais maintenant expliquer comment j'ai détourné le logiciel PowerPoint pour développer un journal de pratique qui présente une certaine parenté avec le rappel stimulé (*stimulated recall*). C'est par hasard que j'ai découvert cette façon de recourir au logiciel pour la tenue d'un journal de pratique.

En pleine période de réalisation d'un projet de création dans une école primaire, je déposais chaque soir dans mon ordinateur les photos numériques prises le jour même¹¹. Je les visionnais dès lors, car une certaine curiosité me poussait à revoir ce qui venait de se vivre. Au départ mon objectif en tant qu'artiste travaillant avec la communauté était de pouvoir mieux préparer la suite du déroulement du projet en fonction de ce qui s'était passé ce jour là. En fait, en regardant les photos, en prenant le temps de les observer attentivement et de réfléchir tout en me laissant absorber par elles, l'idée de les classer devint impérative. En tant que chercheuse, mon regard était à l'affût. Des liens entre certaines photos me permirent de les associer par catégories facilitant l'organisation de photomontages où, par thèmes, les images furent regroupées selon une chronologie marquant les temps du projet en train de se vivre.

Devant ces photos et pendant leur montage, tout un pan de mémoire s'active ravivant à l'occasion des éléments oubliés. Les photos permettent de débuserquer des détails révélateurs, de susciter des questions importantes, de prendre conscience de fonctionnements inhabituels et d'une foule de détails

Tremblay, J., Gosselin, P. (2008). Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux significations. (C. Royer et C. Baribeau, dir.). Discours théoriques et éléments contextuels : où et comment mettre en scène l'intégration. *Recherches qualitatives*, Hors Série, numéro 6, 57-72.



Je pars, rencontre, écoute, flaire, parcours les recherches effectuées en classe, visite les lieux, observe l'architecture, la société autour. Des classes multiethniques, une école verte dans un village, du recyclage de papier, une haie brise-vent, un Arboretum, des serres, des enfants en difficulté d'apprentissage placés en classes spéciales aux horaires différents des autres élèves. Des tracteurs bruyants, des fermes, quelques amérindiens. On se rencontre, déambule dans l'école, le fouillis des boîtes, des réalisations accrochées sur les murs. On se téléphone, s'écrit. Je questionne sur les attentes, essaye de saisir leurs désirs; ceux qui sont exprimés et les autres.

Un complice est nécessaire.

Dès le mois d'octobre, les premiers contacts furent faits avec la direction de l'école, ce qui a permis de mettre le train en marche : le concept de l'œuvre et de la pédagogie, les maquettes et la planification des aspects matériels.

Cette imprégnation dans le milieu permet de nous ajuster, de nous connaître et de concevoir un projet adéquat. Je réalise l'importance de la rencontre entre l'artiste et la communauté. Elle est fertile lorsqu'un temps important y est investi pour que l'on puisse bien saisir les enjeux que révèlent les détails. L'œuvre d'art mise en chantier pourra alors avoir une certaine profondeur dépassant l'aspect décoratif ou la simple animation culturelle.

Les gestes posés, dès la première rencontre, font partie de cette forme d'art que j'appelle l'art qui relie.

Figure 1 : Exemple d'une page d'un journal PowerPoint

favorisant une lecture riche des dynamiques induites par le projet. L'écriture devient alors impérative pour garder la trace de ces souvenirs proches qui n'en demeurent pas moins volatiles. Dans le menu « affichage », en passant du mode « diapositive » au mode « page de commentaire », il est possible, dans l'esprit du journal de pratique, d'écrire directement avec le logiciel sous le montage photographique. Le changement de fonte, permet de distinguer ce qui est de l'ordre de la description de ce qui est de l'ordre du commentaire.

Au départ les photos ont été prises tout simplement pour documenter le projet. Il n'était pas alors prévu de réaliser un PowerPoint et encore moins de recourir au mode « page de commentaire » pour y tenir un journal de pratique. Cette façon de faire m'est apparue si féconde que j'ai décidé d'y recourir lors de chacun des projets ultérieurs. Un des avantages de ce mode vient du fait qu'un temps très court sépare la captation des données photographiques dans l'action et la réflexion par l'écriture d'un journal de pratique. En fait, comparativement au mode décrit précédemment (recours à la vidéo comme mode de collecte et de traitement de données), le journal PowerPoint ne demande qu'une infrastructure légère permettant, au quotidien, de conduire conjointement une pratique artistique et une pratique de théorisation.

Recours au paysage d'idées dans le processus de modélisation

Pour terminer, il sera question de ce que j'appelle un « paysage d'idées » et qu'on peut associer à des cartes conceptuelles. Le travail par « paysage d'idées » est majeur pour moi parce que c'est grâce à lui que s'opère véritablement une synthèse, qu'un sens plus global se construit. Comme il en a été question précédemment, avec la vidéo et les journaux PowerPoint, je cherche d'abord à saisir la dynamique de projets singuliers. Avec le paysage d'idées, je cherche cette fois à saisir la dynamique d'ensemble qui caractérise ma pratique. Dans les lignes qui suivent, je parle de trois opérations principales à travers lesquelles le paysage d'idées prend forme tout en permettant de construire une compréhension.

L'opération initiale consiste à reprendre contact avec les données empiriques : vidéos, journaux de type *PowerPoint*, carnets dans lesquels je consigne toutes sortes de documents (notes d'entretiens, lettres, courriels, comptes-rendus de réunion, coordonnées de personnes, photos, coupures de journaux, planifications, etc.). Au cours de l'examen de ces données, je repère des thèmes, des idées récurrentes ou importantes que j'inscris au centre d'une grande feuille blanche d'environ un mètre et demie de large par un mètre de haut. C'est ainsi que débute la mise en forme du « paysage d'idées ». Je cherche d'abord à identifier des éléments (des mots, des verbes) permettant de décrire concrètement l'objet que je cherche à saisir, c'est-à-dire ma propre

pratique artistique avec la communauté. Assez vite, j'arrive à départager ce qui est de l'ordre des structures en jeu de ce qui est de l'ordre du fonctionnement et de ce qui est de l'ordre des visées. Comme ma pratique se déroule dans le temps à travers des projets spécifiques, la ligne du temps est présente, de gauche à droite, dans cette esquisse initiale et guide l'organisation d'ensemble.

Une deuxième opération consiste à reprendre contact avec les théories qui m'ont nourrie jusqu'alors à travers mes fiches de lecture. J'écris, sur de petits papiers collants (*post-it*), des concepts clés, des citations. La couleur des *post it* permet dans un premier temps d'associer les auteurs par champ disciplinaire (psychologie, sociologie, philosophie, art, éducation, etc.). Quand un auteur m'apparaît plus important, je le mets en évidence en lui attribuant des *post it* d'une teinte particulière. Je place au fur et à mesure ces *post it* autour de ce qui a été inscrit initialement au centre; cela se fait de façon assez spontanée et au début, les *post it* de même couleur se retrouvent dans une même zone. Puis, en déplaçant ces *post it*, je fais en quelque sorte dialoguer mes auteurs entre eux, ce qui permet de constater des accords ou des dissonances. Les apports théoriques, en relation les uns avec les autres, agissent métaphoriquement comme des phares; ils éclairent les mots qui ont été posés au centre du schéma et qui décrivent ma pratique. Ils m'aident à la réfléchir, à l'interpréter et à la comprendre. À ce moment, les *post it* ne sont plus uniquement regroupés par couleur, ils sont dispersés dans tout le paysage. Parfois, l'espace disponible ne suffit plus; il faut alors agrandir le paysage en collant d'autres morceaux de papier là où cela déborde.

Cette opération demande du temps et de la patience; on peut parler d'une opération récurrente et exigeant beaucoup de tâtonnement pour aboutir à des niveaux d'arrangement qui satisfont, du moins pour un certain temps, le chercheur. Au cours de la recherche qui s'étale sur plusieurs années, des réaménagements majeurs ont lieu, traduisant l'évolution et l'affermissement d'une pensée.

Une troisième opération consiste à revenir sur des projets réalisés dans différents contextes pour les regarder cette fois à la lumière du paysage d'idées. Cela me permet de prendre conscience de ce qui est singulier et de ce qui est général; le général me révèle l'essence de ma pratique au-delà de la variété des projets. De façon complémentaire, je simule des variations; cela me permet d'évaluer le niveau de stabilité de mon schéma en fonction de variantes possibles.



Figure 2 : Paysage d'idées en cours de développement

Ces opérations permettent d'étudier les relations entre les diverses composantes de ma pratique. Les *post-it* se regroupent peu à peu par affinité. Une perspective prend forme. À un moment donné, des thèmes majeurs s'imposent. Je les écris alors sur des *post-it* aux couleurs plus éclatantes, pour les mettre en valeur par rapport aux autres. Peu à peu, il me semble que la représentation parvient à un certain niveau de saturation, que le paysage s'apaise, se stabilise. Je veux dire par là que tout prend sens et que le portrait que j'arrive à donner de ma pratique artistique me semble juste.

Lorsque j'ai le sentiment que ma représentation atteint une certaine stabilité, je rencontre mes directeurs de recherche. Je déploie le paysage sous leurs yeux et s'ensuivent des échanges; nous sommes alors trois à regarder le « paysage », à questionner son adéquation avec le réel et le sens vers lequel il

tend. Ces échanges avec des personnes extérieures m'apparaissent importants; ils constituent en eux-mêmes une opération de recherche, car le regard de l'autre permet de percevoir des choses que le chercheur ne voit plus tant il est lui-même immergé dans son sujet.

Conclusion

C'est bien simplement et dans un esprit d'échange que nous avons parlé ici d'opérations et de modes méthodologiques avec lesquels le terrain de la pratique artistique se sent en filiation. Comme nous l'avons souligné au début du présent article, la recherche en pratique artistique est un domaine en émergence; il n'est donc pas surprenant de constater que la réflexion épistémologique et méthodologique dans ce domaine ne fait que commencer pour ainsi dire. Mais malgré sa relative jeunesse, nous croyons que cette réflexion peut contribuer pertinemment à la discussion, notamment en ce qui a trait à la recherche de modes permettant de théoriser tout en demeurant près du terrain d'où émerge le savoir. Nous avons voulu partager autour de ces modes, non pas pour les présenter comme « achevés », mais plutôt pour en faire part dans leur état actuel de développement, un développement qui, nous le croyons, est appelé à se poursuivre. Néanmoins, tels que montrés ici, nous pensons qu'ils peuvent déjà interpeller des praticiens chercheurs d'autres domaines.

Enfin, il nous importe en concluant de souligner un aspect qui était présent à notre esprit au départ; la rédaction du présent texte en a toutefois accentué la conscience. Il s'agit de l'importance du rapport dialogique dans l'articulation de notre réflexion méthodologique. Nous réalisons à quel point le dialogue soutenu entre doctorante et directeur de recherche représente en lui-même une modalité de recherche. Ici et là dans notre texte, il est question de synthèses vidéo, de documents PowerPoint ou de paysages d'idées stimulant le dialogue. En plus de favoriser l'avancement de la recherche, le dialogue en question s'est révélé être un mode particulièrement fécond pour le développement d'une pensée méthodologique.

Notes

¹L'expression « théorisation en action » est empruntée à Domenico Masciotra qui a proposé en 1998 un *Modèle de théorisation-en-action* dans la poursuite des perspectives amenées par Schön (1983, 1987).

²L'histoire de l'art permet néanmoins de constater quelques exceptions chez des artistes qui, en plus de leurs œuvres, ont généré des savoirs de type discursif à propos de la pratique de création en art. Il suffit de penser à Léonard de Vinci qui a notamment développé son *Traité de la peinture* en tirant parti de carnets qu'il a tenus parallèlement à son travail d'atelier (voir Léonard & Péladan, 1928). On peut penser également à Paul Valéry qui, conjointement à son travail d'écrivain, a tenu pendant une

cinquantaine d'années des *Cahiers* qui témoignent d'une démarche de pratique réflexive (voir Valéry & Robinson, 1973).

³ Nous en sommes venus à parler de « recherche en pratique artistique » sous l'influence de Conte (2001) qui, de son côté, parle de « recherche en arts plastiques » pour désigner les recherches menées « dans le mouvement d'une pratique concrète et personnelle ». De notre côté, nous avons d'abord commencé par parler de « théorisation des pratiques » en art. Nous en sommes venus ensuite à parler de « théorisation à partir de pratiques artistiques » de manière à englober une plus grande variété de recherches. Finalement, l'expression « recherche en pratique artistique » nous est apparue plus pertinente encore parce qu'elle renvoie à toute recherche tirant parti d'une immersion du chercheur dans une pratique artistique. Voir à ce sujet Gosselin & Le Cogniec (2006).

⁴ Plusieurs artistes considèrent leurs œuvres comme objets porteurs de connaissances ou porteurs de savoir, des objets se prêtant à des interprétations plurielles. En adoptant une démarche de chercheur, certains artistes veulent générer un autre type de savoir, un savoir discursif convoquant cette fois des interprétations plus convergentes.

⁵ La prise de conscience de ces modes a profité du dialogue soutenu avec mon directeur de recherche, coauteur du présent article. Nos échanges ont permis de traduire en méthodologie des façons de faire naturellement convoquées pour la saisie de ma pratique.

⁶ Traduction française de l'expression anglaise *stimulated recall*.

⁷ Cette démarche de recherche s'est déroulée de 1999 à 2002 (voir Tremblay, 2002).

⁸ Bien entendu, dans ce contexte de capture vidéo, il importe d'établir un lien de confiance avec les participants et les collaborateurs de manière à ce que la présence d'une caméra ne les inhibe pas. Il importe notamment de les informer de l'utilisation qui sera faite de ces données et d'obtenir leur accord.

⁹ Je rappelle ici que les participants sont les personnes qui ont contribué activement à la création. De leur côté, les partenaires sont les différents responsables d'organismes communautaires et de milieux éducatifs, syndicaux et municipaux qui commandent les projets.

¹⁰ Par co-chercheurs, je désigne prioritairement ici mes directeurs de recherche, mais également des pairs artistes ou des chercheurs du domaine des arts ou d'autres domaines.

¹¹ Au début et à la fin des projets, c'est généralement moi qui prend les photographies. Mais durant la phase de réalisation proprement dite, alors que je suis dans le feu de l'action, il m'arrive de demander à des collaborateurs de prendre eux-mêmes des clichés.

Références

- Buzan, T. & Buzan, B. (2000). *Mind map : dessine-moi l'intelligence* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Conte, R. (2001). Éditorial. *Plastik*, 1, 2-7.

- Craig, P. E. (1978). *The Heart of the Teacher. A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Boston : Boston University Graduate School of Education.
- De Vinci, L. & Péladan, J. (1928). *Traité de la peinture trad. intégralement pour la première fois en français sur le cocex vaticanus (urbinas) 1270, complété par de nombreux fragments tirés des manuscrits du maître, ordonné méthodiquement et accompagné de commentaires par Péladan* (9^e éd.). Paris : C. Delagrave.
- Durand, D. (1996). *La systémique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gosselin, P. & Le Coguiec, E. (2006). *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Moigne, J. L. (1994). *La théorie du système général théorie de la modélisation* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Masciotra, D. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur méthodologie de la recherche théorique en éducation*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Moustakas, C. (1968). *Individuality and encounter*. Cambridge, MA : Sage.
- Noy, P. (1979). The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 169-216.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, XIX(3), 215-230.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner how professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner toward a new desing for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Tremblay, J. (2002). *L'art qui relie : un mode de pratique artistique dans la communauté : émergence de sens à travers l'art collectif*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Valéry, P. & Robinson, J. (1973). *Cahiers*. Paris : Gallimard.

72 RECHERCHES QUALITATIVES / HORS SÉRIE / 6

Joëlle Tremblay est une artiste multidisciplinaire dirigeant la création d'œuvres qu'elle réalise avec la communauté et qui lui sont commandées par elle. Une expérience de vingt-cinq ans dans ce type de pratique lui a permis de développer une expertise pour mener des projets artistiques en collaboration avec des milieux communautaires ou éducatifs. Professeure à l'École des arts visuels de l'Université Laval, elle poursuit également un doctorat en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal..

Pierre Gosselin est professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal où il est actuellement directeur du Doctorat en études et pratiques des arts. Ses travaux de recherche sur le processus créateur l'ont amené à développer une didactique plus particulièrement éclairée par sa représentation de la dynamique de création. Au plan didactique, il s'intéresse à l'enseignement des arts aux adolescents et aux adultes. Plus récemment, son implication dans les séminaires de méthodologie de recherche l'ont amené à travailler au développement de modes méthodologiques pour la recherche en pratique artistique.

APPENDICE D

CRÉDITS PHOTOGRAPHIQUES

D1	Crédits photographique	297
----	------------------------------	-----

Nom	Figures
Berthiaume, Claudette	3.3, 3.8
Claude, Nathalie	6.1
L'Heureux, Guy	3.2, 3.5, 3.6, 3.7, 3.9, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.17, 3.23, 3.24
Tremblay, Joëlle	2.2, 2.3, 2.4, 2.5 3.10, 3.15, 3.16, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.25, 3.27 5.2 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5

APPENDICE E

SYNTHÈSE VIDÉO DE RÉSULTATS DE RECHERCHE

E1	Synthèse vidéo ¹ de résultats de recherche	299
----	---	-----

¹ Ces deux vidéos ne peuvent être diffusés en-dehors d'un cadre académique, en dehors du contexte du présent doctorat en Études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.
Pour toute autre utilisation, afin de respecter les ententes de déontologie et en prendre acte précisément, contacter Joëlle Tremblay : joelle.tremblay@sympatico.ca ou Joelle.Tremblay@arv.ulaval.ca

Lettre à Monique 2004

*19 minutes
30 secondes*

Circonstance #1

Projets personnels réalisés dans l'Atelier

Circonstance #3

*Projets personnels réalisés avec
des communautés*

Lettre à Pierre 2010

*12 minutes
57 secondes*

Circonstance #2

*Projets réalisés avec des communautés suite
à une commande*

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Agamben, G. (1990). *La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque*. Paris : Seuil. Consulté à l'adresse http://www.arpla.fr/canal2/Figure/Agamben_01.pdf
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Rivages poche
- Akstens, T. (1995). *Under fire : Sontag, Godot, Sarajevo*. Assaph : Studies in the Theatre.
- Antoine, J.-P. (2011). *La traversée du XX^e siècle. Joseph Beuys, l'image et le souvenir*. Paris : Les presses du réel.
- Arasse, D. (1992). *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion.
- Arbour, R.-M. (2002). L'art qui nous sera contemporain? *Possibles*, 26(1-2), 70-80.
- Ardenne, P., Beausse, P. et Goumarre, L. (1999). *Pratiques contemporaines : L'art comme expérience*. Paris : Dis voir.
- Ardenne, P. (2000). *L'Art dans son moment politique. Écrits de circonstance*. Bruxelles, La Lettre volée.
- Ardenne, P. (2002). *Un art contextuel : Création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Paris : Flammarion.
- Ardenne, P. (2008). Art et politique : ce que change l'art « contextuel ». *L'art même*, (14), 2-7.
- Ardenne, P. (2009). *Art, le présent : la création plastique au tournant du XXI^e siècle*, Paris : Éditions du Regard.
- Ardenne, P. (2011). L'art dans l'espace public, un activisme. *Les plumes, Revue Édredon*, ISSN 1925-7031. Accessible par l'adresse www.edredon.uqam.ca/revue-les-plumes.html
- Ardoino, J. (2002). *Discernement entre pédagogie de l'étonnement et pédagogie de la surprise*. Communication présentée au colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE), Pau.
- Ardoino, J. (2011). *Des moments et du temps*. Consulté à l'adresse <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/tempmom.pdf>

- Arendt, H. (1991). *Juger : Sur la philosophie politique de Kant*. (M. Revault d'Allonnes, trad.). Paris : Seuil.
- Arendt, H. (1994). *La condition de l'homme moderne* (G. Fradier, trad.). Paris : Calmann-Lévy. (Original publié en 1959)
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique* (U. Ludz, nouv. éd. et S. Courtine-Denamy, trad.). Paris : Seuil. (Original publié en 1993)
- Arendt, H. (2000). *La philosophie de l'existence*. (Original publié en 1990)
- Arendt, H. (2009) *Responsabilité et jugements*. Paris : Payot (Original publié en 2003)
- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Augaitis, D., Falk L., Gilbert, S. et Moser, M. A. (1995). *Questions of community : Artists, audiences, coalitions*. Banff, Colombie-Britannique, Canada : Banff Centre Press.
- Augé, M. (1992). *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.
- Bachelard, G. (1932). *L'Intuition de l'instant*. Paris : Stock.
- Baillargeon, S. (2009, 15 novembre). Michel Freitag 1935-2009, Mort d'un géant de la sociologie. *Le Devoir*, p. A5.
- Bailly, J.-C. (1997). *L'apostrophe muette : essai sur les portraits du Fayoum*. Paris : F. Hazan.
- Barnett, A. W. (1984). *Community murals : The people's art*. Philadelphia, PA : Art Alliance Press.
- Basset, L. (2004). *La joie imprenable*. Paris : Albin Michel. (Original publié en 1996)
- Beauge, F. (1998, janvier). Chanter contre le silence. *Le monde diplomatique*, p. 29.
- Bédard, J. (2005). *Comenius. Combattre la pauvreté par l'éducation de tous*. Montréal : Liber.
- Becquet, Y. (1939). *L'Organisation des loisirs des travailleurs*. Paris : Pedone.
- Benjamin-Labarthes, E. (1994). Peinture murale chicano : le musée dans la rue. *Frontière(s) n° 6, Les Médiateurs Interculturels dans le Monde Anglophone* (p. 99-112). Paris : Presses de l'Université de Paris.
- Bergson, H. (2006). La pensée et le mouvant. Essais et conférences. *Introduction* (p. 90-95). (Original publié en 1934)

- Berque A. (2003) Lieu. Dans Lévy J. et Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 555-556). Paris : Berlin.
- Beyeler, J. P., Brochet, P. et Join-Lambert, L. (1997, novembre). Le beau : Chemin vers soi. *Revue quart monde*, (164), 31-48.
- Bolle de Bal, M. (1985). *La tentation communautaire : Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- Bolle de Bal, M. (1998). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance* (t. 1 : Reliance et théories) et (t. 2 : Reliance et pratiques). Paris : l'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 2(80), 99-131.
- Bolle de Bal, M. (2005, 2 avril). *Personnalisme et sciences humaines* [table ronde]. Communication présentée au colloque « Le personnalisme aujourd'hui » de l'Université Catholique de Lyon, France.
- Bonne, J.-C. (1996, janvier-février). Les ornements de l'histoire (à propos de l'ivoire carolingien de Saint Remi). *Histoire, Sciences Sociales*, 51(1), 37-70. Consulté par la base de données JSTOR.
- Borup, T. (2006). *The creative community builder's handbook : how to transform communities using local assets, art, and culture*. St. Paul, MN : Fieldstone Alliance.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Haacke, H. (1994). *Libre-échange*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2 : Pour un mouvement social européen*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon : Les Presses du réel.
- Brecht, B. (1972). *Écrits sur le théâtre I*. (J. Tailleur et G. Delfel, trad.). Paris : L'Arche. (Original publié en 1953)
- Breton, A. (1995). *Ode à Charles Fourier* (commenté par J. Gaulmier). Paris : Fata Morgana. (Original publié en 1947)
- Brewer, T. (2009). *The retrieval of ethics*. Oxford, VA : Oxford University Press.
- Broch, H. (1990). *Les somnambules. I. 1888 Pasenow ou le romantisme* (P. Flachet trad.) Paris : Gallimard. (Original publié en 1931)

- Brook, P. (1991). *Le diable c'est l'ennui. Propos sur le théâtre*. Paris : Acte Sud.
- Buren, D. (1998). *À force de descendre dans la rue, l'art peut-il enfin y monter?* Paris : Sens et Tonka.
- Buzan, T. et Buzan, B. (2000). *Mind map : dessine-moi l'intelligence, guide d'accès à la dynamique mentale* (F. Paban, trad.). Paris : Éditions d'Organisation. (Original publié en 1993)
- Caillet, A. (2005, automne). Détournements, infiltrations, perturbations : éléments pour une nouvelle pratique situationniste. *Esse, Lieux et non-lieux de l'art actuel*, (126-146).
- Camelo Suarez, C. (2005). *Tactiques performatives du déplacement : théorisation d'une pratique artistique en intervention performative* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Certeau, M. de. (1990). *L'invention du quotidien* (t. 1 : Arts de faire). Paris : Gallimard.
- Clark, C. et Peterson, L. (1986). Teacher's thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching* (p. 255-297). New York : McMillan.
- Congdon, K. G. (2004). *Community art in action*. Worcester, MA : Davis.
- Conzelmann, H. (1969). *Théologie du nouveau testament* (E. De Peyer, trad.). Paris : Le Centurion.
- Craig, P. E. (1978). La méthode heuristique : Une approche passionnée de la recherche en science humaine (A. Hamein, trad.). Dans *The heart of the teacher : A heuristic study of the inner world of teaching* (thèse de doctorat inédite). Boston University, MA.
- Crawford M. B. (2010). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La Découverte.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : Harper Perennial.
- Danto, A. (1989). *La transfiguration du banal : Une philosophie de l'art* (C. Hary-Schaeffer, trad.). Paris : Seuil. (Original publié en 1981)
- De Crac, A. et Laville. (1966). *Guide des farces et attrapes*. Paris : Albin Michel.
- De La Gorce, F. (1998). *Comment nous sommes devenus des défenseurs des droits de l'homme*. Droits de l'homme : La dignité comme expérience. *Revue Quart Monde*, (168). Consulté à l'adresse <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=2814>
- De La Rochefoucauld, E. (1954). *Valéry*. Paris : Éditions Universitaires.

- Debray, R. (1992). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*. Paris : Gallimard.
- Debord, G.-E. (2009, décembre). Théorie de la dérive. *Internationale Situationniste*, (2). (original publié en 1958).
Consulté à l'adresse <http://www.larevuedesressources.org/spip.php?article38>
- Delbard, N. (2000). La photographie, vers une communauté sur mesure. *Parachute*, (101), 72-89.
- Descartes, R. (1966). *Discours de la méthode*. Paris : Garnier-Flammarion. (original publié en 1637). Consulté à l'adresse
http://classiques.uqac.ca/classiques/Descartes/discours_methode/discours_methode.html
- Déry, L. et Régimbald-Zeiber, M. (dir.). (1998). *L'art inquiet : Motifs d'engagement*. Montréal : Galerie de l'UQAM.
- Déry, L. et Régimbald-Zeiber, M. (1998). *L'engagement*. Montréal : Les petits carnets.
- Dewey, J. (1955). *Liberté et culture* (P. Messiaen, trad.). Paris : Aubier. (Original publié en 1939)
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York : Capricorn Books. (Original publié en 1934)
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation* (G. Deledalle, trad.). Paris : Armand Colin. (Original publié en 1916)
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti et al., trad.). Paris : Gallimard. (Original publié en 1934)
- Didi-Huberman, G. (1992). *Ce que nous voyons : Ce qui nous regarde*. Paris : Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2009). *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire*, (vol. 1). Paris : Minuit.
- Dorion, H. (1993). *Le Souffle du poème*. Saint-Lambert, QC : Noroît.
- Doyon, H. (2007). *Hétérotopie : de l'in situ à l'in socius* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Dubreucq, F. (1993). Jean-Ovide Decroly (1871-1932). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. XXIII(1-2), 251-276. Consulté à l'adresse
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/decrolyf.pdf>
- Duchamp, M. (1994). *Duchamp du signe* (nouv. éd.). Paris : Flammarion.

- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Hurtubise-HMH.
- Durand, D. (1996). *La systémique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, G. (1997). *L'art comme alternative : Réseaux et pratiques d'art parallèle au Québec 1976-1996*. Québec, QC : Intervention.
- Elderman, G. (2008). L'expérience sculpte la conscience. *Les dossiers de la Recherche* (30), 8-12.
- Élias, N. (1993). *Engagement et distanciation : contribution à la sociologie de la connaissance*. (M. Hulin, trad.). Paris : Fayard. (Original publié en 1983)
- Élias, N. (1991). *La civilisation des mœurs* (vol 1). (P. Kamnitzer, trad. de *Über den prozess der zivilisation*). Paris : Calmann-Lévy. (Original publié en 1939)
- Eisen A. (1994). Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives. *Health Education Quarterly*, 21(2), 235-252.
- Evrard, Y. (1997, automne). Democratizing culture or cultural democracy? *The Journal of Arts Management, Law and Society*, 27(3), 167-175.
- Felshin, N., (dir.). (1995). *But is it Art?: The spirit of art as activism*. Seattle, CA : Bay Press.
- Ferney, F. et al. (1990). *Le Complexe de Léonard ou La société de création*. Paris : Éditions du Nouvel Observateur. (Original publié en 1983)
- Finn, E. (2012, 19 janvier). The advantage of ambiguity. *MIT News Office*. Consulté à l'adresse <http://web.mit.edu/newsoffice/2012/ambiguity-in-language-0119>.
- Fischer, H., Forest, F. et Thénot, J. P. (1976, juin). *Manifeste III de l'art sociologique : méthodologie et stratégie*. Catalogue international de la 37^e Biennale de Venise, Italie.
- Fischer, H. (1977). *Théorie de l'art sociologique*. Tournai, Belgique : Casterman. Accessible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/>
- Foucault, M. (1994). Des espaces autres. *Dits et écrits, 1954-1998* (t. 4). Paris : Gallimard. (Reproduit de *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), octobre 1984, 46-49)
- Francoeur, L.-G. (2011, 1^{er} octobre). Pierre Dansereau 1911-2011 : Un phare intellectuel et moral. *Le Devoir*, p. J2.
- Fraser, M. (2001). Devora Neumark. *Parachute*, (101), p. 50.

- Freire, P. (1974a). *Pédagogie des opprimés*. Suivi de *Conscientisation et révolution* (Maspero, trad.). Paris : La découverte Maspero. (Original publié en 1970)
- Freire, P. (1974b, c1996). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Cerf. (Original publié en 1967)
- Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paris : Paideia.
- Freire, P. (1997). Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté, dans R. Tessier et Y. Tellier, *Théories du changement social intentionnel. Participation, expertise et contraintes*, p. 217-255. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid : Morata.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. (J.-C. Régnier, trad.). Toulouse : Érès. (Original publié en 1996)
- Frye Burnham, L. (2001). *An introduction to training in community arts*.
- Gablik, S. (1997). *Le modernisme et son ombre* (M. Hechter, trad.). Paris : Thames and Hudson. (Original publié en 1984)
- Gadamer, H.-G. (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence, FR : Alinéa.
- Galisson, R. (2002-4). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Revue de didactologie des langues-cultures*, (128), 497-510.
- Gauvreau-Tremblay, D. (2008). *Rapport d'état de situation concernant l'intégration de la culture à l'école sur le territoire de la Montérégie Est*. Québec, QC : Éditeur officiel du Gouvernement du Québec.
- Genet, J. (1995). *Rembrandt. Recueil de textes : Le secret de Rembrandt; Ce qui est resté d'un Rembrandt déchiré en petits carrés bien réguliers, et foutu aux chiottes*. Paris : Gallimard.
- Gingras-Audet, J.-M. (1983). *Paul Valéry et l'activité créatrice* (p. 139-148). Communication présentée au Congrès « Imaginaire et créativité » de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF).
- Gingras-Audet, J.-M. (1986, mars). Regards d'un créateur sur l'éducation : Paul Valéry, Montpellier : Université Paul-Valéry. *Bulletin des études valéryennes*, (41), 21-36.
- Gingras, J.-M. (2000). Un cas méconnu d'autoformation : Paul Valéry dans ses Cahiers. Dans R. Foucher et M. Hrimech (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000* (p. 145-161). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, CA : Aldine.
- Godbout, J. T. (1995). *L'esprit du don*. Montréal : Boréal. (Original publié en 1992)
- Godbout, J. T. (2000). *Le don, la dette et l'identité : Homo donator versus homo æconomicus*. Montréal : Boréal et Paris : La Découverte.
- Godbout, J. T. (2007). *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris : Seuil.
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (dir.). (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gosselin, P. (1990). Vers un modèle de modélisation. Les modèles en éducation. *Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française* (p. 298-305). Montréal : Noir sur blanc.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Gosselin, P., Potvin G., Gingras J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. Accessible par la base de données Érudit.
- Gosselin, P. et Laurier, D. (2004). Des repères pour la recherche en pratique artistique. *Tactiques insolites*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Gosselin, P. et Le Coguic, É. (dir.). (2006). *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P. (2008). Standards for an evaluation of the effects of an artistic education. Dans E. Fraisse (Dir.), *Evaluating the impact of arts and cultural education* (p. 247-254). Paris : La Documentation française et Centre Pompidou.
- Gourbe G. et C. Prévot (2007, avril). La figure du pirate ou la désobéissance civile. *Féminisme et art contemporain, vers des perméabilités réciproques. Multitudes*, (31), 201-210. Accessible par la base de données Cairn.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi sur le statut professionnel des artistes en arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs* (Québec). Éditeur officiel du Québec. Consulté à l'adresse http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_32_01/S32_01.HTM (original 1988)

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- Guillebaud, J. C. (1999). *La refondation du monde*. Paris : Seuil.
- Habermas, J. (1981). La modernité, un projet inachevé. *Critique*, (413), 950-969.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Minuit.
- Illich, Y. (1973). *La convivialité*. Paris : Le Seuil.
- Jabès, E. (1963). *Le livre des questions*. Paris : Gallimard.
- Jacob M. J., Brenson M., Olson E.M. et Sculpture Chicago (Organisation). (1995). *Culture in action a public art program of Sculpture Chicago*. Seattle : Bay Press.
- Jama, S. (1997). *Anthropologie du rêve*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jankélévitch, V. (1960). *Le pur et l'impur*. Paris : Flammarion.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. La manière et l'occasion (t. I)*. Paris : Seuil. (Original publié en 1957)
- Jankélévitch, V. (1986). *Traité des vertus, t. II. Les vertus et l'Amour*. Paris : Bordas.
- Jean, M., et De la Noue, J. (dir.). (2000). *La création artistique à l'université*. Québec, QC : Nota Bene.
- Joos, J.-E. (2000, octobre-novembre-décembre). Communauté et relations plurielles : dialogue entre les philosophes et les artistes. *Parachute*, (100). 44-55.
- Kelen, J. (2001). *L'Esprit de Solitude*. Tournai, Belgique : La Renaissance du Livre.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kohn, R. C. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kristeva, J. (2001). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1988)
- Lacy, S. (dir.). (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle, CA : Bay Press.
- Lamoureux, J. (2001). *L'art insituable : De l'in situ et autres sites*. Montréal : Centre de diffusion 3D.
- Lamoureux, È. (2007). *Art et politique : l'engagement chez les artistes actuels en arts visuels au Québec* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.

- Lapierre, D. (1985). *La cité de la joie*. Paris : Laffont.
- Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : Un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec, QC : Ardis.
- Leahey, J. et Yelle C. (2003). *Histoires de liens, histoires de vie : Lier, délier, relier*. Paris : L'Harmattan.
- Lee, A et Fernandez, M. (1998). *Manuel des arts communautaires*. Toronto : Conseil des arts de l'Ontario.
- Lefort, C. (1951). L'échange et la lutte des hommes. *Les temps modernes*, (64), 1400-1417.
- Legrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Legrand, L. (1993, mars-juin). Célestin Freinet (1896-1966). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(1-2), 407-423.
- Legrand, L. (1995). *Les différentiations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Leguy, P. (2002). Chef-d'œuvre et récit de formation. *La liminalité : l'expérience initiatique de la matière* (p. 1-10). Conférence présentée au Symposium GRAF, Bordeaux. Consulté à l'adresse <http://membres.multimania.fr/autograf/LeguyBdx.htm>
- Lemerise, S. (1995). Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation au Québec. *Revue canadienne d'éducation artistique*, 22(2), 155-166.
- Le Moigne, J.-L (2006). *La théorie du système général*. Paris : Les Classiques du Réseau Intelligence de la Complexité (RIC). (Original publié en 1977)
- Lepper, M.-R., Greene, D. et Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward : a test of the « overjustification » hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Lévesque, L. (2005, automne). Entre lieux et non-lieux : Quelques modalités d'activation d'une paysagété interstitielle. *Esse, Lieux et non-lieux de l'art actuel*, 38-51.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Fayard.
- Lévinas, E. (2008). *Altérité et transcendance*. Paris : Fata Morgana. (Original 1995)
- Loubier, P. et Ninacs, A.-M. (dir.). (2001). *Les commensaux: Quand l'art se fait circonstances*. Montréal : Centre des arts actuels Skol.

- Loubier, P. (2001, janvier-mars). Énigmes, offrandes, virus : Formes furtives dans quelques pratiques actuelles. Furtive forms in some current practices *Parachute*, 2(101), 99-105.
- Maggiore, R. (2009) La profondeur du champ de bataille. Didi-Huberman relit Brecht pour « voir » la guerre. *Libération*, jeudi 19 mars.
- Mann, T. (1973). *L'artiste et la société* (L. Servicen, trad.). Paris : Grasset. (Original publié en 1952)
- Marche, T. (1998, mai). Looking outward, looking in: Community in art education. *Art éducation*, 51(3), 6-13.
- Martel R. (2008). Le risque artistique performatif. *Inter : art actuel*, (99), 50-55. Accessible par la base de données Érudit.
- Masciotra, D. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur : méthodologie de la recherche théorique en éducation*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement de l'éducation (CIRADE).
- Maslow, A. H. (2007). *Vers une psychologie de l'être* (Mesrie-Hadesque, trad.). Paris : Fayard. (Original publié en 1968)
- Mayo, P. (2007). 10^e anniversaire de la mort de Paolo Freire. Dans D. Archer *et al.*, 10^e anniversaire de la mort de Paolo Freire. *Éducation des adultes et développement*, (69). Consulté à l'adresse http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=284&clang=2
- Max-Neef, M., Elizalde A. et M. Hopenhayn. (1991). *Human scale development : conception, application and further reflections*. New-York : Apex Press. (Publication originale de la première partie, *Desarrollo a escala humana : una opción para el futuro*, 1986).
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée*. Paris : Nathan.
- Meirieu, P. (2006, 13 avril). Le pouvoir d'être autre. *La Vie*. (3163). Consulté à l'adresse <http://www.lavie.fr/archives/2006/04/13/pouvoir-etre-autre,8016303.php>
- Meirieu, P. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* La Tour d'Aigues, France.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Missant, F. (2001). *Le cantique des créatures de François d'assise*. Paris : Albin Michel.
- Miron, G. (1994). *L'homme rapaillé*. Montréal : L'Hexagone. (Original publié en 1970)

- Monet-Chartrand, S. (1981). *Ma vie comme rivière* [4 volumes]. Montréal : Remue-ménage.
- Morin, E. (1996). Pour une réforme de la pensée. *Le Courrier de l'Unesco*, 49(2), 10-14.
- Morin, E. et Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (2008). *La Méthode* [2 volumes]. Paris : Seuil.
- Moustakas, C. (1968). *Individuality and encounter*. Cambridge, MA : Sage.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research : Design, methodology, and applications*. Newbury Park, CA : Sage.
- Mnouchkine, A. (2001, mai). *Rencontre avec l'artiste et la troupe*. Conférence présentée à l'Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Naepels, M. et Salomon, C. (dir.). (2007). *Terrains et destins de Maurice Leenhard*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Nancy, J.-L. (1986). *La communauté désœuvrée*. Paris : Bourgois.
- Nancy, J.-L. et Pontbriand, C. (2000, novembre-décembre). Un entretien. *Parachute*, (100), 14-31.
- Nancy, J.-L. (2001a). *La communauté affrontée*. Paris : Galilée.
- Nancy, J.-L. (2001b). *Le regard du portrait*. Paris : Galilée.
- Nancy, J.-L. et Michaud, G. (2004). *58 indices sur le corps. Extension de l'âme*. Suivi de *Appendice*. Montréal : Nota bene.
- Noy, P. (1979). The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 169-216.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, XIX(3), 215-230.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 26(1), 139-153.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Peltier, C. (2005). *Trouver la parole des jeunes par l'art communautaire ? Projet de recherche dans le cadre des services aux collectivités*. Université du Québec à Montréal. Consulté à l'adresse <http://www.oxy-jeunes.com/pdf/recherche.pdf>
- Pineau, G. (1989, décembre). La formation expérientielle en auto-, eco- et co-formation. *Éducation permanente*, 10 (100), 23-30.
- Pineau, G. et Le Grand J. L. (2007). *Les histoires de vie* (4^e éd.) Paris : Presses de l'Université de France. (Original publié en 1993)
- Poissant, L. et Tremblay P. (dir.). (2010). *Ensemble ailleurs Together elsewhere*. Esthétique des arts médiatiques. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pontbriand, C. (2000, octobre-décembre). Éditorial : L'idée de communauté / The idea of community 01. *Parachute*, (102), 6-11.
- Pontbriand, C. (2003, février). Anonymat / Anonymity. *Parachute*, (109). Consulté à l'adresse http://www.parachute.ca/public/+100/109.htm#loubier_fr
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Prigent, Y. (1994). *L'expérience dépressive : La parole d'un psychiatre*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Quéau, P. (1995). Les frontières du virtuel et du réel. Dans L. Poissant (dir.), *Esthétique des arts médiatiques*, (t. 1, p. 347-352). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Richardson, L. (2000). Writing : A method of inquiry. Dans N. K. Densin et Y. S. Lincoln (dir.). *Hanbook of qualitative research* (2^e éd.), p. 923-948. Thousands Oaks, CA : Sage.
- Ritter, K. (2005, automne). Comment reconnaître une pratique furtive : Guide de l'utilisateur. *Esse, Lieux et non-lieux de l'art actuel*, p. 26-27.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod-Inter Éditions. (Original publié en 1961)
- Rolland, J.-C. (2009). Les grandes familles de mots. Consulté le 5 octobre 2011 à l'adresse <http://www.edufle.net/Bal.html>
- Rollins, T. (1990). The Temptation of Saint Antony. Special issue : Tim Rollins + K.O.S. *New Observations*, (78).

- Sartre, J.-P. et B. Lévy. (1980, 17 mars). L'espoir, maintenant (Entretiens, 1980), violence et fraternité. *Le Nouvel Observateur*, p. 52-58.
- Savard, F. A. (1975). *Aux marges du silence*. Québec : Garneau.
- Schiller, F. v. (1874). *Ode à la joie*. Montbrison (Fr.) : A. Huguet, source : Bibliothèque nationale de France (Original publié en 1785)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner toward a new desing for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Logiques. (Original publié en 1983)
- Scocuglia, A. C. et Régnier, J.-C. (2007). Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. *Reliance*, 4(26), 103-108.
- Shorris, E. (1997, septembre). Higher education : Dead and alive. *Harper's Magazine*, 49-59.
- Shorris, E. (2000). *Riches for the Poor: The clemente course in the humanities*. New York : W. W. Norton. (Original publié sous le titre : New american blues, 1997)
- Shustermann, R. (1992). *L'art à l'état vif: La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*. Paris : Éditions Minuit.
- Sollers, P., Gardou, C. et Boukala, M. (2007). La vulnérabilité en images. *Reliance*, 3(25), 25-33.
- Soulier, E. et Caussanel, J. (2004). *Apprentissage assisté par story telling : une pédagogie de l'erreur*. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/70/PDF/Soulier_Caussanel.pdf
- St Arnaud, Y. (1982). *La personne qui s'actualise : traité de psychologie humaniste*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Stanislavski, C. (1975). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot. (Original publié en 1963)
- Stanislavski, C. (1997). *Notes artistiques*. Paris : Circé/TNS
- Starko, A.-J. (2010). *Creativity in the classroom : School of curious delight*. New York : Routledge.
- Swidzinski, J. (1997). L'art comme art contextuel [manifeste]. *Inter : art actuel*, (68), 46-50.

- Tamaro, N. et Tremblay, J. (2004, 20-21, 27-28 novembre). *Collaborative creativity and copyright issues facilitated by Normand Tamaro, a lawyer specializing in intellectual property and artist Joëlle Tremblay*, Montréal, 11(21). Conférence présentée lors du Programme de formation et d'échanges en Art communautaire, Montréal.
- Taylor, C. (2003). *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne* (C. Melançon, trad.). Montréal, QC : Boréal. (Original publié en 1975)
- Taylor, P. (2000, 18-23 septembre). Un olhar sobre Paulo Freire. *Congresso internacional, Universidade de Evora*. Consulté à l'adresse <http://www.barbier-rd.nom.fr/pedagocaresse.html>
- Testart, J. (1995). *Des grenouilles et des hommes*. Paris : Stock.
- Thériault, N. (2011, 1^{er} octobre). Heureux celui par qui la connaissance arrive. *Le Devoir*. p. J2.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et application pratique de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 467-502.
- Touraine, A. (1999). *Comment sortir du libéralisme?* Paris : Fayard.
- Tremblay, G. (2003). Eitan Corfield interroge Gilles Tremblay. Sur *Portraits de compositeurs canadiens* (CMCCD-9003). Toronto, ON : Centredisques.
- Tremblay, J. (2002). *L'art qui relie : un mode de pratique artistique dans la communauté : émergence de sens à travers l'art collectif* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Tremblay, J. et Tremblay, L. (2004, 12-13 novembre). *Sens du fonctionnement et fonctionnements du sens; l'Envolée, peinture murale collective*. Conférence présentée lors du XV^e colloque thématique annuel de l'Institut québécois de la déficience intellectuelle (IQDI) : « L'art... pour vivre et devenir », Québec.
- Tremblay, J. (2005a, 3-7 août). *Art avec la communauté, initiation : Poème-chanté-peint-de-la-voix-gauche*. Formation pour artistes professionnels, Conseil culturel des Laurentides, Val Morin.
- Tremblay, J. (2005b, 30 septembre). *L'art qui relie, une pratique artistique dans et AVEC la communauté*. Conférence présentée lors du forum « Culture et société - Expériences sur l'Art communautaire », Université du Québec à Montréal.
- Tremblay, J. (2005c). L'Art communautaire en pratiqueS : Lettre à Monique Régimbald-Zeiber. *Le Mobile. Cahiers de l'Action Culturelle*, 4(1), 38-42.

- Tremblay, J. et Gosselin, P. (2007, 7-11 mai). *Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux significations*. Conférence présentée au colloque de l'Association de recherche qualitative (ARQ), 75^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières.
- Tremblay, J. et Gosselin, P. (2008). Mise en scène de l'intégration : des modes de passage du terrain aux significations. *Recherches qualitatives*, Hors série, (6), 57-72.
- Trémeau, T. (2011, mars-mai). Pour en finir avec le « Zeitgeist » mélancolique. *L'art même*, (50). Ministère de la communauté française de Belgique.
- Trémeau, T. (2003). L'art contemporain entre normalisation culturelle et pacification sociale. *L'art Même*, (19). Ministère de la communauté française de Belgique. Consulté à l'adresse <http://www2.cfwb.be/lartmeme/no019/pages/page3.htm>
- Trudel, M. (2008). *L'accompagnement par l'art d'enfants gravement malades*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Consulté à l'adresse http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf
- Uzel, J.-P. (1998, automne). Sens commun et pluralité. *Sens commun ou « communisme culturel » ? A E*, 3. Consulté à l'adresse http://www.uqtr.quebec.ca/AE/vol_3/uzel.htm
- Uzel, P.-P. (2009). *Histoire de l'art et anthropologie*. Les objets « trickster » dans l'art contemporain autochtone au Canada. Paris : INHA /musée du quai Branly (« Les actes »). Consulté à l'adresse <http://actesbranly.revues.org/241>
- Valéry, P. (1944). *Eupalinos : L'âme et la danse. Dialogue de l'arbre*. Paris : Gallimard.
- Valéry, P. (1949). *Degas*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1938)
- Valéry, P. (1960). *Œuvres (tome II)*. Paris : Gallimard.
- Valéry, P. et Robinson, J. (1973). *Cahiers*. Paris: Gallimard.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Varela, F., Rosch, E. et Thompson, E. (1999). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vargiu, J. (1977). Creativity. *Synthesis* 3-4, 17-53. Redwood City, CA: Synthesis Press.
- Venne, M. (2001, 31 décembre). Reprendre conscience. *Le Devoir*. p. A1.

- Viens, S. (1997). *Exploration heuristique d'un malaise éprouvé dans la pratique de l'éducation artistique* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, QC.
- Vilar, J. (1975). *Le théâtre, service public*. Paris : Gallimard.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought* (p. 79-96) New York : Harcourt, Brace and Company.
- Watzlawick, P. (1988). *Comment réussir à échouer : Trouver l'ultrasolution* (A.-L. Hacker, trad.). Paris : Seuil. (Original publié en 1986)
- Watzlawick, P. et Nardone, G. (dir.). (2000). *Stratégie de la thérapie brève* (L. Aubert, trad.). Paris : Seuil. (Original publié en 1997)
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. et Mental Research Institute. (2004). *Sur l'interaction : une nouvelle approche thérapeutique* (C. Gheerbrant et M. Giribone, trad.). Paris : Seuil. (Original publié en 1977)
- Weil, S. (1948). *La pesanteur et la grâce*. Paris : Plon.
- Winnicott, D. W. (2002). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Dans *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (C. Monod et J. B. Pontalis, trad., nouv. éd.) (p. 27-64). Paris : Gallimard. (Original publié en 1971)
- Wrésinski, J. (1998). *Les plus pauvres révélateurs de l'indivisibilité des droits de l'homme*. Paris : Éditions Quart Monde.
- Wrésinski, J. (1992). *Écrits et paroles aux volontaires, 1960-1967* (tome I). Paris : Éditions Quart Monde.

Dictionnaires et encyclopédies

- Angenot, M. (1979). *Glossaire pratique de la critique contemporaine*. QC : Hurtubise.
- Baraquin, N. et Lafitte, J. (2^e éd.). (2000). *Dictionnaire des philosophes*. Paris : Armand Colin.
- Baraquin, N., Baudart, A., Dugué, J., Lafitte, J., Ribes, F. et Wilfert, J. (2^e éd.). (2000). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Boinvilliers, J. F. (1866). *Dictionnaire des commençants. Latin-Français*. Paris : Delalain. Consulté le 8 août 2010 à l'adresse
http://books.google.fr/books?id=Z30SAAAAIAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=résultat&f=false

- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris : Hachette. Consulté le 10 août 2011 à l'adresse <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>
- Gheerbrant, A. et J. Chevalier. (2^e éd.). (1990). *Dictionnaire des symboles*. Paris : Robert Laffont.
- Fasquelle. (1961). *Encyclopédie de la musique*, (vol. 1). Paris : Auteur.
- Legendre, R. (2^e éd.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Lévy J. et Lussault M. (dir.) (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Michel, F. (dir.). (1958). *Encyclopédie de la musique*, (t. 1). Paris : Fasquelle.
- Morizot, J. et R. Pouivet (dir.). (2009). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (dir.). (2^e éd.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Péchon, D. (dir.). (1999). *Thésaurus In Extenso*. Paris : Larousse.
- Picoche, J. (1979). *Dictionnaire étymologique du français*. Paris : Le Robert.
- Robert P. (2^e éd.). (1996). *Le Nouveau Petit Robert, Grand Format*. (J. Rey-Debove et A. Rey, dir.). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Souriau, É. (2^e éd.). (2004). *Vocabulaire d'esthétique* (A. Souriau, dir.). Paris : Quadriga et P.U.F.

Films

- Dansereau, F. (réalisateur). (2001). *Sur Quelques raisons d'espérer* (vidéocassette 57162301). Montréal : Office national du film du Canada.
- Doyle, H. (réalisatrice) et Barton N. (productrice). (2003). *Les messagers* [vidéo numérique]. Montréal, QC : InformAction.
- Dugré, F. (Réalisatrice). (1998). *La Cité renversée*, [film]. Rimouski, QC : Productions XIII.
- Panahi, P. (réalisateur) et Mirtahmasb, M. (co-réalisateur). (2011). *In Film Nist* (Ceci n'est pas un film), [film]. France : Kanibal Films Distribution.
- Rached, T. (réalisateur). (2001). *À travers chants* (vidéocassette 77087715). Montréal : Office national du film du Canada.